

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM
HISTÓRIA, PESQUISA E VIVÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

PPGH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
HISTÓRIA

De ato em ato se constrói a prática: o Projeto *Música Afro na Escola* como instrumento de implementação da Lei 10.639/03 na Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio-Pelotas/RS

GABRIELA TEIXEIRA GOMES

RIO GRANDE

2016

GABRIELA TEXEIRA GOMES

De ato em ato se constrói a prática: o Projeto *Música Afro na Escola* como instrumento de implementação da Lei 10.639/03 na Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio-Pelotas/RS

Trabalho apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em História pelo Programa de Pós-graduação em História, Mestrado Profissional em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, sob a orientação da Prof.^a Dra. Carmem G. Burgert Schiavon.

RIO GRANDE

2016

Ficha catalográfica

G633a Gomes, Gabriela Teixeira.

De ato em ato se constrói a prática: o Projeto Música *Afro na Escola* como instrumento de implementação da Lei 10.639/03 na Escola de Ensino Fundamental Santo Antônio-Pelotas/RS / Gabriela Teixeira Gomes. – 2016.

248 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em História, Rio Grande/RS, 2016.
Orientadora: Dr^a. Carmem Gessilda Burgert Schiavon.

1. Ensino de História 2. Lei 10.639/03 3. Ensino Fundamental
3. Racismo 4. Música I. Schiavon, Carmem Gessilda Burgert II. Título.

CDU 93:37

Sonho que se sonha só. É só um sonho que se sonha só. Mas sonho que se sonha junto é realidade.

Raul Seixas

Aos estudantes que são a alma desta pesquisa.
Ao amado Júlio, por tudo que representa na minha vida.
Aos meus irmãos André, Eduardo e Fernanda.
A todos que acreditam que a educação pode mudar o mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, aos Orixás e ao mundo espiritual pelo amparo, proteção e pela oportunidade de mais essa existência. Ao meu orixá Iansã Oyá, que me acompanha nos caminhos da vida, me ajudando a vencer as batalhas cotidianas para que me torne um ser humano melhor. Ao Centro de Umbanda e Nação Cabinda Pai Ogum e Treme Terra por ser muitas vezes meu alento, minha casa e meu porto seguro nos momentos de dificuldade.

Ao meu marido Júlio César, muito obrigada pelo seu amor, companheirismo, dedicação e incentivo, por oportunizar tantas discussões produtivas e frutíferas e tantas outras coisas que os bens materiais não valem.

Aos meus pais por me educarem e por me darem um lar e uma família.

À minha família, em especial, às minhas avós Maria e Vilma, grandes incentivadoras e exemplos de vida; aos meus irmãos André, Fernanda e Eduardo por tudo que são na minha vida. Ao meu irmão André meu agradecimento especial por partilhar todas as vivências do Projeto *Música Afro na Escola* e por me ensinar a calma do Reggae, a potência do Rap e a brasilidade do Samba.

Aos meus amigos que de uma forma ou de outra participaram desse processo em especial Karina, Paulinha, Ana Cristina, Carlos Guilherme, Cícero, Anderson, Sissi, Teresinha, Débora Rezende, Vanessa Silva, Josiane, Bruna.

Aos meus queridos e amados educandos que a cada nova experiência me ensinam o valor do aprendizado humano, da convivência, do chão da escola. Meu grande e eterno agradecimento por possibilitarem tantas vivências e por manterem vivo meu amor pela educação.

Aos colegas/amigos que participaram dessa pesquisa, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio, ao Instituto Estadual de Educação Aimone Soares Carriconde e demais escolas meu eterno agradecimento.

À minha orientadora e amiga, a Prof^a Dr.^a Carmem Schiavon, pela dedicação, empenho, paciência e profissionalismo, sem os quais não teria sido possível construir cada página desta Dissertação. Teus incentivos constantes foram verdadeiras molas propulsoras!

Ao Prof. Dr. Paulo Pezat, que me acompanha desde a graduação, meu agradecimento pela disponibilidade de fazer parte da minha banca de qualificação e defesa, pelas contribuições teóricas, pelo profissionalismo e atenção criteriosos tanto na leitura desta Dissertação como em todos os momentos que esteve presente durante a minha trajetória

acadêmica.

À Profª. Drª. Cassiane Paixão agradeço pela disponibilidade de participar da minha banca de qualificação e defesa, bem como pelas contribuições teóricas e metodológicas valiosas nesse processo.

Aos colegas do PPGH em História da Universidade Federal do Rio Grande, em especial a Andrea, Carolzinha, Bruna Garcia, Bruna e Camila, que se tornaram grandes amigas nos dias quentes de verão da FURG, nos eventos, nos encontros pelos corredores, nas conversas, nos choros, nos risos, na seriedade, na ansiedade. A Andrea por me ouvir, incentivar, me fazer rir, pelas conversas, discussões e reflexões e por ser um pouco minha mãe.

Aos Professores e Professoras do PPGH em História, agradeço por todas as contribuições teóricas e metodológicas, bem como as discussões de extrema pertinência para o fortalecimento da docência e do Ensino de História. Agradeço ao Prof. Dr. Daniel Prado por contribuir com seus pareceres sobre o Projeto *Música Afro na Escola* e pela amizade.

À Universidade Federal do Rio Grande por me acolher e oportunizar a conclusão de mais esta etapa.

RESUMO

Esta Dissertação é uma investigação qualitativa na área da História. Versa sobre as reflexões e os resultados de práticas educativas relacionadas à implementação da Lei 10.639/03 no contexto do componente curricular de História, desenvolvidas no ano de 2014, por meio do Projeto *Música Afro na Escola*, com duas turmas de 8ª série da Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio, no município de Pelotas (RS). Tem como objetivo analisar as narrativas e as leituras que os estudantes das turmas 81 e 83 da Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio têm acerca do racismo no Brasil e da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, bem como, possibilitar uma ferramenta de implementação da Lei 10.639/03 junto às turmas 81 e 83 da referida escola. Nesta direção, a Dissertação apresenta-se dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta de forma sucinta a atuação e as contribuições do Movimento Negro Brasileiro, e as lutas que culminaram na Lei 10.639/03. Discute alguns caminhos trilhados para a implementação desta legislação, além de analisar os possíveis aspectos limitadores e potencializadores que se relacionam a este processo. Ademais, objetiva-se apresentar práticas educativas e ações voltadas para a inserção do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira através de um arcabouço de estudos recentes expressos em artigos, Dissertações e Teses. O segundo capítulo aponta um debate sobre as possibilidades e os desafios da prática docente no ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e a visão de educadores sobre o racismo brasileiro em alguns espaços escolares dos municípios de Arroio Grande/RS e Pelotas/RS. Propõe-se uma caracterização do perfil desses educadores e das instituições onde atuam. Fundamenta-se esse momento da escrita com base em algumas entrevistas e questionários realizados nos anos de 2014 e 2015, respectivamente, nas cidades de Arroio Grande e Pelotas. No terceiro capítulo deste trabalho, aborda-se a construção e o desenvolvimento das partes I e II do Projeto *Música Afro na Escola*. Este é composto por um conjunto de ações que buscam a implementação da Lei 10.639/03 e que possibilitam compreender as leituras e interpretações que educandos das turmas 81 e 83 têm sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e o racismo brasileiro. Pretende-se demonstrar um perfil dos educandos com base no pertencimento étnico-racial, sexo, faixa etária e gostos musicais. Foram coletados dados através de narrativas – cartas e redações –, questionários semiestruturados e diário de campo da pesquisadora. Para efetivar a análise das narrativas, utiliza-se a Análise de Conteúdo, tendo como embasamento teórico e metodológico a obra de Laurence Bardin (2011). O quarto capítulo explana a terceira parte do Projeto *Música Afro na Escola*, momento em que os estudantes têm oficinas cujo objetivo é trabalhar com uma construção musical e análise de obras musicais dos gêneros *Samba – estilo Samba Enredo – e Rap*. Apresentam-se as composições dos educandos e suas análises musicais, bem como, um breve histórico sobre os gêneros musicais *Samba* e *Rap*, os quais estruturam esta etapa das atividades. Nesta direção, a investigação apresenta práticas educativas que visam a uma educação em prol das relações étnico-raciais e a construção do conhecimento histórico-crítico acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Em outras palavras, esta pesquisa deseja contribuir de alguma forma com o debate historiográfico relacionado à discussão em torno do processo de ensino aprendizagem relacionado à Lei 10.639/03.

Palavras-chave: Ensino de História. Lei 10.639/2003. Escola Santo Antônio (Pelotas/RS). Racismo. Música.

ABSTRACT

This thesis is a qualitative research in the field of history. It deals with the reflections and the results of educational practices related to the implementation of Lei 10.639/03 in the context of curricular component of history classes, developed in 2014, through the project *Music Afro School* with two 8th grade classes of High School Santo Antônio located in the municipality of Pelotas (RS). It aims to analyze the narratives and readings that students of 8th grades (classes 81 and 83) have about racism in Brazil and about History and African and Afro-Brazilian culture, as well as enable the deployment of a tool for the Lei 10.639/03 together with the 8th grades of that school. In this direction, this thesis presents itself divided into four chapters. The first chapter briefly presents the performance and contributions of the Brazilian Black Movement, and the struggles that culminated in Lei 10.639/03. Discusses some paths followed to implement this legislation, and the analyze of the possible limiters and improvers aspects related to this process. Furthermore, the objective is to present educational practices and actions for the inclusion of the teaching of history and African culture and African-Brazilian through a framework of recent studies expressed in articles, dissertations and theses. The second chapter discusses a debate on the opportunities and challenges of teaching practice in the teaching of history and African culture and Afro-Brazilian as well the educators view about Brazilian racism in some school areas of the municipalities of Arroyo Grande/RS and Pelotas/RS. It is proposed to characterize the profile of the educators and the institutions where they work. Some interviews and questionnaires were carried out in the years 2014 and 2015 in the cities of Arroyo Grande and Pelotas, respectively. The third chapter of this work deals with the construction and development of Parts I and II of the project *Music in the African School*. This consists of a set of actions aimed at the implementation of Law 10,639/03 and that enable to understand the readings and interpretations that students of 8th grades have on the History and Culture African and Afro-Brazilian and Brazilian racism. We intend to show a profile of the students based on ethnic or racial origin, gender, age and musical tastes. Data were collected through narrative - letters and essays -, semi-structured questionnaires and diary researcher's field. To conduct the analysis of the narratives we use the Content Analysis, with theoretical and methodological based on the work of Laurence Bardin (2011). The fourth chapter explains the third part of the project *Music in African School*, in which students have workshops whose goal is to work with a musical construction and analysis of musical works of Samba genres - *Samba Enredo* - and Rap. Presentations of compositions performed by the students were done together with their musical analysis, as well as a brief history of musical genres Samba and Rap, which structure this stage of activities. In this direction, the research presents educational practices aimed at education in favor of ethnic-racial relations and the construction of the historical-critical knowledge of history and African and Afro-Brazilian Culture. In other words, this research wants to contribute in some way to the historiographical debate related to the discussion on the teaching and learning process related to Lei 10.639 /03.

Keywords: History Teaching. Lei 10.639/2003. High School San Antonio (Pelotas/RS). Racism. Music.

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”.

Nelson Mandela

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.

Paulo Freire

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Mapa 1 da cidade de Arroio Grande/RS	55
Imagem 2 – Mapa 2 da cidade de Arroio Grande/RS	56
Imagem 3 – Mapa de localização do Instituto Estadual de Educação Aimone Soares Carriconde	57
Imagem 4 – Estrutura Externa do Instituto Estadual de Educação Aimone Soares Carriconde	58
Imagem 5 – Mapa de localização da Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente João Goulart.....	60
Imagem 6 – Mapa de localização da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ministro Francisco Brochado da Rocha	61
Imagem 7 – Mapa de localização do município de Pelotas/RS.....	87
Imagem 8 – Mapa de localização do município de Pelotas/RS II.....	88
Imagem 9 – Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio/Pelotas (RS)	90
Imagem 10 – Mapa de Localização Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio/Pelotas (RS).....	91
Imagem 11 – Parte 1 da Composição musical das estudantes da turma 83 Preta Naty, Nath, Omio e Anastácia.....	169
Imagem 12 – Parte 2 da Composição musical das estudantes da turma 83 Preta Naty, Nath, Omio e Anastácia.....	170
Imagem 13 – Composição das estudantes Olga, Nena, Anita Garibaldi, S. Lopes e D. Klesman.....	171
Imagem 14 – Composição musical dos estudantes Zumbi, Deise, Thor, Artur, Dado e Pedro	172
Imagem 15 – Composição musical dos estudantes Mella, Carlos e Well.....	173
Imagem 16 – Composição musical das estudantes Bibi e Dandara	174
Imagem 17 – Composição musical dos estudantes Laura e Dani	175

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I – Distribuição da turma 81 por pertencimento étnico-racial.....	106
Gráfico II – Distribuição da turma 81 por sexo.....	106
Gráfico III – Distribuição da turma 81 por idade	107
Gráfico IV – Distribuição da turma 83 por pertencimento étnico-racial.....	111
Gráfico V – Distribuição da turma 83 por sexo.....	112
Gráfico VI – Distribuição da turma 83 por idade.....	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos Professores Entrevistados	62
Quadro 2 – Perfil Profissional/Acadêmico dos docentes entrevistados da Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio	92
Quadro 3 – Parte I do Projeto <i>Música Afro na Escola</i>	102
Quadro 4 – Parte II do Projeto <i>Música Afro na Escola</i>	102
Quadro 5 – Parte III do Projeto <i>Música Afro na Escola</i>	102
Quadro 6 – Perfil individual dos estudantes da turma 81 em relação à idade, sexo e pertencimento étnico-racial	105
Quadro 7 – Gostos musicais dos estudantes da turma 81	108
Quadro 8 – Perfil individual dos estudantes da turma 83 em relação à idade, sexo e pertencimento étnico-racial	110
Quadro 9 – Gostos musicais dos estudantes da turma 83	113
Quadro 10 – Análise de Conteúdo – Redações e Cartas dos Estudantes da turma 81	118
Quadro 11 – Análise de Conteúdo – Redações e Cartas dos Estudantes da turma 83	123
Quadro 12 – Respostas dos estudantes da turma 83 para a questão 1 do questionário IV	128
Quadro 13 – Respostas dos estudantes da turma 83 para a questão 2 do questionário IV	131
Quadro 14 – Respostas dos estudantes da turma 81 para a questão 1 do questionário IV	133
Quadro 15 – Respostas dos estudantes da turma 81 para a questão 2 do questionário IV	135
Quadro 16 – Roteiro de Questões utilizadas pelos estudantes da turma 81 e 83 para realização da análise de obras musicais	152
Quadro 17 – Respostas dos estudantes da turma 83 para a questão 4 do roteiro de análise musical do samba-enredo <i>Gaia - A Vida em Nossas Mãos</i>	154
Quadro 18 – Respostas dos estudantes da turma 81 para a questão 4 do roteiro de análise musical do samba-enredo <i>Gaia - A Vida em Nossas Mãos</i>	155
Quadro 19 – Respostas dos estudantes da turma 83 para a questão 4 do roteiro de análise musical do samba-enredo <i>Cem Anos de Liberdade! Realidade ou Ilusão?</i>	156
Quadro 20 – Respostas dos estudantes da turma 81 para a questão 4 do roteiro de análise musical do samba-enredo <i>Cem Anos de Liberdade! Realidade ou Ilusão!</i>	156

Quadro 21 – Respostas dos estudantes da turma 83 para a questão 5 do roteiro de análise musical do samba-enredo <i>Gaia - A Vida em Nossas Mãos</i>	158
Quadro 22 – Respostas dos estudantes da turma 81 para a questão 5 do roteiro de análise musical do samba-enredo <i>Gaia - A Vida em Nossas Mãos</i>	158
Quadro 23 – Respostas dos estudantes da turma 83 para a questão 5 do roteiro de análise musical do samba-enredo <i>Cem Anos de Liberdade! Realidade ou Ilusão?</i>	159
Quadro 24 – Respostas dos estudantes da turma 81 para a questão 5 do roteiro de análise musical do samba-enredo <i>Cem Anos de Liberdade! Realidade ou Ilusão!</i>	160
Quadro 25 – Respostas dos estudantes da turma 81 para a questão 4 do roteiro de análise musical da obra <i>Lavagem Cerebral</i>	163
Quadro 26 – Respostas dos estudantes da turma 83 para a questão 4 do roteiro de análise musical da obra <i>Lavagem Cerebral</i>	163
Quadro 27 – Respostas dos estudantes da turma 81 para a questão 5 do roteiro de análise musical da obra <i>Lavagem Cerebral</i>	165
Quadro 28 – Respostas dos estudantes da turma 83 para a questão 5 do roteiro de análise musical da obra <i>Lavagem Cerebral</i>	166

LISTA DE SIGLAS

CAVG – Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

EEEFSA – Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: CAMINHOS TRILHADOS PELA LEI 10.639/03.....	21
1.1 Movimento Negro no Brasil e as raízes da Lei 10.639/03	21
1.2 Educação, Legislação Antirracista e promulgação da Lei 10.639/03.....	35
1.3 Entre limites e avanços: a implementação da Lei 10.639/03 no contexto das Escolas brasileiras.....	42
2 ENSINO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS COM A LEI 10.639/03 ..	53
2.1 Os docentes de Arroio Grande/RS e suas práticas educativas de Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira	54
2.1.1 O município de Arroio Grande/RS e alguns de seus espaços escolares.....	54
2.1.2 As vozes dos educadores – olhares sobre a Lei 10.639/03 e o racismo no contexto escolar.....	61
2.2 Os docentes da Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio (Pelotas/RS) e suas práticas educativas	87
2.2.1 A Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio.....	88
2.2.2 Os professores e suas práticas	91
3 PROJETO <i>MÚSICA AFRO NA ESCOLA</i>: OS ESTUDANTES, SUAS NARRATIVAS E LEITURAS SOBRE O RACISMO BRASILEIRO E A HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA	99
3.1 Da elaboração a prática: construindo e aprendendo com o Projeto <i>Música Afro na Escola</i>	99
3.1.1 Como foi pensado o Projeto?.....	99
3.1.2 Conhecendo os protagonistas desta história: o perfil dos estudantes	104
3.1.2.1 Caracterização da turma 81	104
3.1.2.2 Caracterização da turma 83	109
3.2 As Narrativas dos Educandos acerca do racismo no Brasil e da História e as Culturas Africanas e Afro-Brasileira	114

3.2.1 Narrativas dos Educandos sobre o Racismo Brasileiro: Parte I – De frente com o Racismo: Dialogar e Conscientizar	115
3.2.2 Narrativas dos Educandos sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira: Parte II do Projeto <i>Música Afro na Escola</i>	127
4 CANTA BEM ALTO PRA TODO MUNDO OUVIR! ESCUTA NOSSA VOZ AÍ! – AS COMPOSIÇÕES E ANÁLISES MUSICAIS DOS ESTUDANTES.....	142
4.1 Uma breve abordagem sobre os gêneros <i>Rap</i> e <i>Samba</i>	142
4.1.1 Conhecendo um pouco do <i>Samba</i>	142
4.1.2 Conhecendo um pouco mais do <i>Rap</i>	147
4.2 As composições e análises musicais dos estudantes: trabalhando com o <i>Rap</i> e o <i>Samba-Enredo</i>	150
CONDIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS	184
ANEXOS	191

INTRODUÇÃO

A História não é uma ciência estática, ela está sempre em processo de construção e reconstrução, nunca está completa, sempre há o que ser descoberto, analisado, observado. Eis aí um ponto importante da História, a inquietude e a curiosidade que movem o fazer e o desfazer humano. Assim, estas considerações estão intimamente relacionadas à escolha do curso de Graduação em História, iniciado em 2008, na Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Durante a Graduação buscou-se o campo de pesquisa que mais instigasse. Nesse processo de descoberta houve grande afinidade com a História da África, a partir do contato com a disciplina denominada de História da África, cursada no 8º semestre da Graduação. Durante esse período, por meio da leitura da obra de Roy Glasgow, intitulada “*Nzinga. Resistência africana a investida do colonialismo português em Angola, 1582-1663*”¹, teve-se conhecimento da atuação histórica da Rainha Nzinga, também chamada de Ginga. Ela representou uma das principais resistências africanas à presença e invasão lusa no continente africano durante o século XVII, no contexto do antigo Reino do Ndongo, hoje conhecido como Angola.

No final da disciplina citada, escolheu-se o campo da História da África como foco de estudos, tanto que, na monografia final do Curso², tinha-se o intuito de estudar a atuação da Rainha Nzinga como resistência à dominação portuguesa; no entanto, devido à falta de fontes históricas acessíveis, somente foi possível realizar uma abordagem geral deste assunto no último capítulo do trabalho.³

Paralelamente à Graduação, no ano de 2012, obteve-se aprovação no concurso estadual do RS para o Magistério, e, ao tomar posse, no ano de 2013, houve o direcionamento da pesquisadora para o município de Arroio Grande (RS), para lecionar no Instituto Estadual de Educação Aimone Soares Carriconde. Nessa Escola, no ano de 2013, iniciou-se um projeto piloto com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental. O referido projeto, denominado de

¹ GLASGOW, Roy. Nzinga. **Resistência africana à investida do colonialismo português em Angola, 1582-1663**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1982.

² GOMES, Gabriela Teixeira. **A expansão marítima portuguesa e o tráfico de escravos na região da bacia do Rio Congo entre os séculos XV e XVII**. 2013. 82f. Monografia (História Licenciatura) UFPel, Pelotas.

³ O referido trabalho traz uma abordagem acerca da expansão marítima portuguesa e concentra-se na análise das estruturas que compõem e participam do tráfico de escravos na região do Congo entre os séculos XV e XVII, dando atenção as atuações da Rainha Nzinga Mbandi do Reino do Ndongo, atual Angola.

“Mãe África”, teve como objetivo principal o estudo das influências africanas e afro-brasileiras na formação histórica, social, cultural, política, econômica, filosófica, religiosa, etc. do Brasil. Ao longo do desenvolvimento das atividades com a turma 81, surgiram inúmeras indagações e expectativas que moveram o pensar pedagógico, sobretudo, quanto às dificuldades de inserção efetiva da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira nesse contexto escolar.

Tais indagações, inquietudes e experiências vivenciadas no contexto da Escola, influenciaram diretamente a necessidade e o desejo de prosseguir com a formação continuada. Diante disso, ingressou-se no Programa de Mestrado Profissional em História da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no ano de 2014. Ademais, o Programa de Mestrado também é voltado para a formação de professores, tendo entre seus objetivos desenvolver, ampliar e aprofundar o estudo em História, práticas e pesquisas no ensino de História e vivências de ensino-aprendizagem, promover a capacitação de pessoal no exercício de atividades relacionadas ao ensino e à pesquisa histórica⁴.

Nessa esteira, a proposta do Projeto de Pesquisa do Mestrado surgiu a partir da influência do contato direto com a disciplina de História da África na Universidade, com as vivências e experiências no universo escolar com a Lei 10.639/03 a partir do projeto “Mãe África” e do desejo de prosseguir com a formação continuada. Desse modo, os objetivos iniciais desta investigação eram: analisar o processo de implementação da Lei 10.639/03 no município de Arroio Grande por meio das práticas educativas de professores de História e verificar como essas atividades educativas contribuía para efetiva implementação da legislação. No entanto, obteve-se a remoção do município de Arroio Grande para o município de Pelotas, o que levou à mudança de objetivos, bem como, um novo lócus de investigação para a pesquisa.

No presente momento, tendo em vista a mudança de objetivos referida, a escrita desta dissertação, que é uma investigação qualitativa na área da História, versa sobre as reflexões e os resultados de práticas educativas de implementação da Lei 10.639/03, no contexto do componente curricular de História, desenvolvidas no ano de 2014, por meio do Projeto *Música Afro na Escola*, com duas turmas de 8ª série da Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio, localizada no município de Pelotas/ RS. Desse modo, a pesquisa objetiva analisar as narrativas e leituras que os estudantes das turmas 81 e 83, da Escola

⁴ Objetivos do Mestrado Profissional em História da Universidade Federal do Rio Grande: < http://www.poshistoria.furg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=28&Itemid=27>. Acesso em: 08 ago. 2015.

Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio, possuem acerca do racismo no Brasil e da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, bem como, verificar como ocorre o processo de implementação da Lei 10.639/03 por meio do Projeto *Música Afro na Escola*, no contexto das turmas 81 e 83 da referida Escola.

Conforme mencionado nas linhas anteriores, esta é uma pesquisa qualitativa na área da História. Compreende-se que as pesquisas qualitativas tendem a apresentar certa flexibilidade em relação aos instrumentos teóricos e metodológicos usados no processo de coleta, análise e interpretação dos dados e resultados da investigação. Nesta perspectiva, adota-se a Análise de Conteúdo enquanto metodologia de análise das narrativas – cartas e redações – dos educandos, tendo como referencial o teórico Laurence Bardin (2011).⁵ A opção por esta metodologia fundamenta-se nos pressupostos de Bardin (2011), ao salientar que um de seus focos é qualificar as vivências dos sujeitos, suas percepções sobre determinado objeto e seus fenômenos. Assim, para compreender as leituras e narrativas que os estudantes têm acerca do racismo no Brasil e da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, o referido método auxiliará no processo de categorização e interpretação das narrativas produzidas pelos alunos.

Partindo dos pressupostos supracitados, esta Dissertação apresenta-se na forma de quatro capítulos, de acordo com as indicações abaixo:

No primeiro capítulo apresenta-se a atuação do Movimento Negro Brasileiro no processo de gestação da Lei 10.639/03. Pretende-se discutir alguns caminhos trilhados para a implementação desta legislação e analisar possíveis aspectos limitadores e potencializadores que se relacionam a este processo. Além disso, objetiva-se apresentar práticas educativas e ações voltadas para a inserção do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira por meio de um levantamento de estudos recentes que versam sobre esta temática.

O segundo capítulo aborda as possibilidades e os desafios da prática docente no ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e a visão de educadores sobre o racismo brasileiro nos espaços escolares de algumas escolas dos municípios de Arroio Grande/RS e Pelotas/RS. Para tanto, utilizar-se-á algumas entrevistas e questionários coletados no município de Arroio Grande durante o ano de 2014, momento em que aconteceu a parte

⁵ BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

inicial desta pesquisa.⁶ E, posteriormente, no ano de 2015, na cidade de Pelotas, especificamente com três docentes da Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio.

No terceiro capítulo deste trabalho aborda-se a construção e desenvolvimento das partes I e II do Projeto *Música Afro na Escola*. Este é composto por um conjunto de ações que buscam a implementação da Lei 10.639/03 e que possibilita compreender quais as leituras e interpretações que educandos das turmas 81 e 83 têm sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e o racismo brasileiro. Pretende-se, também, demonstrar um perfil dos educandos com base no pertencimento étnico-racial, sexo, faixa etária e gostos musicais. Ressalta-se que estes dados serão coletados através de narrativas – cartas e redações –, questionários semiestruturados e diário de campo da pesquisadora. Para efetivar a análise das narrativas, utiliza-se a Análise de Conteúdo, tendo como embasamento teórico e metodológico a obra de Laurence Bardin (2011).

O quarto capítulo demonstra a parte III do Projeto *Música Afro na Escola*, na qual os estudantes têm oficinas onde serão trabalhadas uma construção musical e análise de obras musicais dos gêneros *Samba – estilo Samba Enredo – e Rap*. Serão apresentadas as composições dos educandos e suas análises musicais, além de um breve histórico sobre os gêneros musicais *Samba* e *Rap*, os quais estruturam essa etapa das atividades. Ressalta-se que os educandos analisarão uma obra do gênero musical *Rap* do compositor e *rapper* Gabriel, O Pensador, que é intitulada *Lavagem Cerebral* e duas obras do gênero *Samba-Enredo*, *Cem anos de Liberdade! Realidade ou Ilusão?*, da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, e *Gaia – A vida em nossas mãos*, da Escola de Samba Acadêmicos do Salgueiro.

Por fim, aponta-se que esta dissertação se faz relevante porque contribui para a efetiva implementação da Lei 10.639/03, tendo em vista que a existência de inúmeros entraves dentro do universo escolar brasileiro impossibilita a real inserção da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira de forma positiva e crítica, bem como, reflexões e diálogos em torno do racismo fortemente enraizado na sociedade brasileira e ainda presente nas escolas. Assim, esta investigação apresenta práticas educativas que visam a uma educação para as relações étnico-raciais, e à construção do conhecimento histórico crítico acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Em outras palavras, esta pesquisa deseja contribuir com o debate historiográfico relacionado à discussão em torno do processo de ensino e aprendizagem sobre a Lei 10.639/03.

⁶ A identidade dos colaboradores que concederam as entrevistas e responderam os questionários é mantida em sigilo, portanto, os nomes utilizados são fictícios.

1 O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: CAMINHOS TRILHADOS PELA LEI 10.639/03

No presente capítulo busca-se analisar de forma sucinta a trajetória do Movimento Negro Brasileiro, a fim de melhor compreender o processo de gestação da Lei 10.639/03. E através de suas lutas e ações durante o período republicano pretende-se discutir alguns caminhos trilhados para a implementação da referida lei e analisar possíveis aspectos limitadores e potencializadores relacionados a este processo. Além disso, objetiva-se apresentar práticas educativas e ações voltadas para a inserção do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica em nível nacional.

1.1 Movimento Negro no Brasil e as raízes da Lei 10.639/03

Cabe mais uma vez insistir: não nos interessa a proposta de uma adaptação aos moldes de sociedade capitalista e de classes. Esta não é a solução que devemos aceitar como se fora mandamento inelutável. Confiamos na idoneidade mental do negro, e acreditamos na reinvenção de nós mesmos e de nossa história. Reinvenção de um caminho afro-brasileiro de vida fundado em sua experiência histórica, na utilização do conhecimento crítico e inventivo de suas instituições golpeadas pelo colonialismo e pelo racismo. Enfim reconstruir no presente uma sociedade dirigida ao futuro, mas levando em conta o que ainda for útil e positivo no acervo do passado.

Abdias do Nascimento

Os objetivos propostos para esse subitem têm como enfoque principal o estabelecimento de um breve histórico do Movimento Brasileiro e de suas ações a fim de que se compreenda que o processo gestacional da Lei 10.639/03 – que traz a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na educação básica de todo país – é um produto do protagonismo negro em torno de seus direitos.

Há muitas lacunas a serem sanadas sobre a história do Brasil, principalmente àquelas referentes aos processos históricos cujos protagonistas são as ações de luta e militância, empregados ao longo do tempo pelos negros brasileiros, em prol de seus direitos. Cabe

colocar que o desconhecimento e desvalorização das lutas afro-brasileiras por parte da sociedade brasileira é fruto da discriminação e do racismo enraizado no Brasil e que se disfarçam sob a máscara do mito da democracia racial.

Com estas considerações iniciais pretende-se tecer algumas reflexões sobre a importância das lutas dos afro-brasileiros contra a desigualdade que lhes foi imposta em diversos setores, entre eles, o educacional. Assim, far-se-á uma análise do período republicano brasileiro, tendo em vista que o estudo desse período possibilitará uma compreensão mais ampla do processo de gestação da Lei 10.639/03. Além disso, compreende-se que tal legislação é fruto de um longo período de luta dos negros brasileiros não somente no campo da educação, mas também, no campo político e social.

Comumente pensa-se que os negros brasileiros não se empenharam numa efetiva organização e integração em torno de seus direitos; no entanto, a resistência esteve presente desde o momento que os primeiros africanos cruzaram o Atlântico – forçadamente – e pisaram no solo brasileiro. É claro que as lutas e resistências não ocorreram de forma linear e igualitária, com as mesmas estratégias de atuação e objetivos, por intermédio do mesmo viés e com os mesmos protagonistas.

Alguns autores, como Petrônio Domingues (2007) e Elisa Larkin Nascimento (2008), costumam dividir a história do Movimento Negro Brasileiro e da sua militância em fases, embora afirmem que não há uma linearidade nem engessamento do processo. Sobre este ponto Domingues informa que “a evolução histórica desse movimento não foi estaque ou linear, foi marcada por contradições, avanços, recuos e estagnações de diversas ordens. Alguns militantes, inclusive, atuaram ativamente em mais de uma fase” (DOMINGUES, 2007, p. 119).

Partindo dessa premissa, considera-se relevante apresentar a divisão proposta por Domingues (2007), que se organiza da seguinte maneira: a primeira fase inicia da Primeira República (1889) até 1937, com o decreto do Estado Novo; a segunda fase começa com o fim do Estado Novo (1945) e se estende até o início da Ditadura Militar no Brasil (1964); a terceira, inicia com o processo de Redemocratização do Brasil (1978) e vai até à República Nova (2000); por fim, a quarta fase é uma hipótese interpretativa e segundo o autor começa em 2000.

Quanto à invisibilidade da luta antirracista afro-brasileira, Nascimento (2008) aponta que a imagem de uma comunidade negra com pouca tradição de luta antirracista, ocorre em virtude da população afro-brasileira ser destituída de poder econômico e político, assim como a constituição de um movimento composto de entidades sujeitas à instabilidade, a falta de

recursos e a exclusão por parte da sociedade civil. O historiador Petrônio Domingues explica que essas entidades se constituíram a partir da necessidade de reversão da situação de marginalização vivenciada pela população afro-brasileira, conforme se observa, abaixo:

Para reverter esse quadro de marginalização no alvorecer da república, os libertos e ex-escravos e seus descendentes instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando inicialmente dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações) em alguns estados da nação (DOMINGUES, 2007, p. 103).

Na mesma linha de pensamento de Domingues, Florestan Fernandes (1964) aponta que essas organizações tiveram êxito a partir de diferentes ângulos, muito embora com a existência de algumas limitações. Ainda, segundo as considerações de Nascimento (2008), geralmente o discurso dessas organizações e da frutífera imprensa negra objetivava alcançar, para a população afro-brasileira, uma participação mais efetiva da qual era excluída. Dessa forma, a imprensa negra surge em virtude da falta de espaço que a dita *imprensa oficial* não lhe concede e tem como intuito denunciar o preconceito e a marginalização.

Conforme Domingues (2007, p. 104), denomina-se imprensa negra os “jornais e periódicos publicados por negros e elaborados para tratar de suas questões”. Sendo assim, a educação sempre foi uma das bandeiras, tanto da imprensa negra quanto das entidades que surgiram ao longo das décadas; assim, observa-se que a educação destacava-se como um fator importante para vencer o “complexo de inferioridade” reforçado pela sociedade civil.

De acordo com Roger Bastide (1973) a imprensa negra, por meio dos jornais e periódicos, pretendia agrupar os afro-brasileiros dando-lhes um senso de solidariedade, encaminhando-os e educando-os contra a ideia de inferioridade. Assim, ao mesmo tempo em que serviam como meio de protesto também se constituíam como órgãos de educação, sendo que muitos jornais abriram escolas noturnas de alfabetização já no final do século XIX. A importância dada à educação e à valorização de estratégias, como a organização de encontros, conferências, centros de estudos, escolas, grupos assistenciais de alfabetização, etc., também podem ser analisadas como aspectos característicos do movimento negro brasileiro ao longo de todo período republicano.

Sabe-se que algumas associações negras também abriram escolas. Segundo Domingues (2009, p. 969), uma delas seria “a Sociedade Amigos da Pátria, de São Paulo, fundada em 13 de maio de 1908, era dirigida por Salvador Luís de Paula, um negro ex-ativista do movimento abolicionista. A escola chamava-se Progresso e Aurora”. O autor aponta que não se tem notícias específicas sobre o seu funcionamento e dinâmica, mas que é possível saber, através do jornal paulista *Progresso*, que a instituição atendeu ao longo de uma década, mais de mil pessoas, o que sugere que tal entidade permaneceu ativa durante um tempo maior,

se comparada a outros lugares de escolarização de atendimento à população negra. Também há informações noticiadas pelo jornal *Progresso*, acerca do *Clube 13 de Maio*, que oferecia aulas de alfabetização para os sócios da entidade e para pessoas trabalhadoras que só podiam estudar à noite (DOMINGUES, 2009).

No final do século XIX e início do século XX (primeira fase do movimento negro), diversos jornais surgiram no cenário nacional, como, por exemplo, *A Pátria* (1899), *O Combate* (1912), *O Menelick* (1915), *O Bandeirante* (1918), *A Liberdade* (1918), *A Sentinela* (1920) e o *Clarim da Alvorada* (1924), todos fundados em São Paulo. Em outros Estados tem-se: *A Raça* (1935), em Minas Gerais; *União* (1918), no Paraná; *O Exemplo* (1892), em Porto Alegre/RS e *A Alvorada*, em Pelotas/RS. O último foi publicado com pequenas interrupções, de 1907 a 1965, sendo o periódico da imprensa negra de maior longevidade (DOMINGUES, 2007, p. 104-105). O jornal *A Alvorada* buscava destacar em sua linha editorial a valorização do negro e a elevação cultural do grupo. De acordo Beatriz Ana Loner (2009), o periódico possuía um caráter de jornal negro e operário, em função da sua relação com a classe trabalhista. Outro periódico pelotense mencionado por Loner intitula-se *A Vanguarda*, que constituiria, provavelmente, uma dissidência do periódico *A Alvorada*, pois ambos expressavam formas distintas de entender a integração racial na sociedade brasileira.

Um fator que deve ser explicitado é que o surgimento da imprensa negra esteve associado à inúmeras entidades como agremiações, associações e clubes. A exemplo disso, faz-se referência novamente ao periódico *A Alvorada*, que manteve um contato mais próximo com a Frente Negra Pelotense e também a Frente Negra Brasileira, que expressava seus propósitos por meio do jornal *A Voz da Raça*.

Além destes, há notícias de inúmeras agremiações, associações, clubes etc. que foram criados pela população negra ao longo de todo o período republicano. Nos últimos anos do século XIX e nas primeiras duas décadas do século XX, pode-se citar a *Sociedade Progresso da Raça Africana*, fundada em 1891 na cidade de Pelotas (Rio Grande do Sul) e o *Clube 28 de Setembro*, fundado em 1897 em São Paulo, o *Clube 13 de Maio dos Homens Pretos* (1902) e a *Sociedade Cívica dos Homens de Cor* (1915), ambas fundadas em São Paulo, a *Associação Protetora dos Brasileiros Pretos* (1917) no Rio de Janeiro. As mulheres negras também participaram ativamente do processo de organização e militância, pois formaram associações específicas: a *Sociedade Brinco das Princesas* (1925), em São Paulo e a *Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul* (1908), em Pelotas/RS (DOMINGUES, 2007).

Outra organização que representou um importante marco para a mobilização política dos negros foi o *Centro Cívico Palmares*, criado em 1926. De acordo com Andrews (1997),

essa instituição patrocinou conferências e encontros com o intuito de denunciar a situação dos afrodescendentes no Brasil e de discutir questões de interesse público, por exemplo, iniciando uma campanha para derrubar o decreto que impedia os afro-brasileiros de ingressarem na chamada Guarda Civil o que, posteriormente, contribuiria para a criação da Frente Negra Brasileira.

A *Frente Negra Brasileira* (FNB) foi criada em 16 de setembro de 1931, em São Paulo, mas espalhou-se por diversos lugares do país, chegando a ter 15 mil associados no ano de 1932. A FNB apresentou como principais bandeiras o combate à discriminação racial e à exclusão dos afro-brasileiros do mercado de trabalho e do sistema educacional. Segundo Nascimento (2008, p.104), “comparada com os propósitos das entidades e da imprensa negras já existentes, a proposta da Frente Negra Brasileira não era nova. Resumia-se ao lema “Congregar, educar e orientar”. Contudo, ainda segundo a autora, a entidade foi a maior expressão de consciência política da época; sendo um centro com um estilo de vida honroso e motivo de exemplo, orgulho e dignidade para seus membros. Nesta mesma linha de pensamento, Florestan Fernandes (1989, p. 73) enfatiza que a diferença da Frente Negra Brasileira “era a arregimentação, a tentativa de estruturação orgânica dos quadros com uma liderança burocrática bem-definida e com uma disciplina mais ou menos delimitada”.

Cabe colocar que a FNB ganhou um espaço inusitado quando se tornou partido político, em 1936, tendo como maior intuito a união da população negra. Assim, angariando os votos dos chamados “homens de cor” representaria sua gente, buscando a garantia de seus direitos. Deste modo, ao mesmo tempo em que se preocupava com os aspectos no campo educacional e profissional, almejava um espaço integral e sólido, no cenário político brasileiro, como forma de consolidar a luta afro-brasileira, tal como se encontra expresso no primeiro artigo de seu estatuto.

Artigo I – Fica fundada nesta cidade de São Paulo, para se irradiar por todo o Brasil, a “Frente Negra Brasileira” união política e social da Gente Negra Nacional, para a afirmação dos direitos históricos da mesma, em virtude da sua atividade material e moral no passado e para reivindicar seus direitos sociais e políticos, atuais, na comunhão brasileira (DOMINGUES, 2008, p. 61).

No campo educacional, a Frente Negra Brasileira organizou um setor específico em sua sede visando à criação de uma escola, esta contava com professoras nomeadas pelo governo. Além disso, ofertava cursos de alfabetização e de cultura geral para adultos. Os professores que ministravam os cursos eram sócios da entidade e, geralmente, lecionavam de modo gratuito (NASCIMENTO, 2008).

No município de Pelotas/RS houve a criação da *Frente Negra Pelotense* (1933), que se inspirou na Frente Negra Brasileira; ambas apresentavam os mesmos propósitos, como a luta antirracista, o fim da discriminação racial e o integral exercício da cidadania afro-brasileira em todos os setores da sociedade. No entanto, cabe explicitar que não tinham o mesmo cunho ideológico, pois a Frente Negra Brasileira apoiava as ideias do governo de Getúlio Vargas, demonstrando afeição aos regimes ditatoriais, como o fascismo italiano de Benedito Mussolini e o nazismo alemão de Adolf Hitler, o que não se aplicava à Frente Negra Pelotense, que demonstrou ideias compatíveis com a esquerda da época. Ademais, sabe-se que a Frente Negra Pelotense, apesar de enfrentar problemáticas (entre elas, a incompreensão da população negra pelotense), manteve suas atividades durante três anos recebendo, inclusive, apoio de alguns clubes da cidade, realizando reuniões e palestras (LONER, 2009).

Desta forma, verificam-se semelhanças entre os associados da Frente Negra Brasileira com alguns clubes negros pelotenses, visto que apresentavam alguns comportamentos ligados à aspectos da elite. As considerações de Nascimento (2008) apontam que os *frentenegrinos* (como eram chamados os associados da Frente Negra Brasileira) desenvolveram um orgulho racial incentivado e proporcionado pelas ações da FNB; desse modo, sentiam-se diferenciados portando-se como evoluídos. Já, em relação a alguns clubes negros pelotenses, entre eles o clube *Fica Aí para ir Dizendo*, “era necessário ter melhor nível financeiro para atender a todas as exigências, especialmente de vestuário e participação social” (LONER, 2009, p. 254). Como se pode analisar, o surgimento destas “elites” estava associado ao pertencimento de entidades que lhes davam um caráter de *status* de evolução dentro da população afro-brasileira, seja pelo fator econômico ou político-social.

Se, por um lado, a Frente Negra Brasileira apresentou propostas coerentes no sentido de agregar os afro-brasileiros na luta por seus direitos, como também ofertou um conjunto de possibilidades no campo cultural, político, social, educacional e profissional – tanto que sua estrutura estava organizada em setores: instrução e cultura, musical, esportivo, médico, imprensa, dramático, jurídico-social e doutrinário, por outro lado, sua proximidade com a ideologia varguista e nazifascista pode ter contribuído para divergências dentro da própria entidade. Essas divergências podem ser comprovadas com o surgimento da *Frente Negra Socialista*, em 1932.

A aproximação das ideias de Getúlio Vargas e sua tentativa de conservar um caráter ordeiro e organizado, possivelmente como estratégia para permanecer no cenário brasileiro, não impediram o fechamento da instituição com a chegada do Estado Novo, em 1937, em virtude da extinção de todas as entidades políticas do período. Embora na ilegalidade, a Frente

Negra Brasileira tentou manter-se ativa por meio de outros nomes, sendo inicialmente chamada de *União Negra Brasileira* e depois *Clube Recreativo Palmares*, mas é sabido que houve um esvaziamento do movimento negro nessa época.

Com o fechamento da FNB e as mudanças ocasionadas no panorama geral brasileiro com a chegada do Estado Novo, encerra-se a primeira fase do Movimento Negro Brasileiro. As características apresentadas nesta fase podem ser entendidas como “assimilacionistas” e nacionalistas. Observa-se assim, uma tentativa da inclusão do negro nos moldes e padrões estabelecidos pela sociedade branca, isto é, sem a busca por mudanças na ordem social. Tais características foram personificadas e defendidas, principalmente, pela FNB, o que não se aplica a todo Movimento Negro Brasileiro (PEREIRA, 2011). Por outro lado, é relevante pensar nas colocações de Nascimento (2008), ao concluir que embora essa fase tenha sido cercada pela falta de questionamento sistemático das estruturas de dominação, bem como pela ausência de exigência em relação a uma identidade específica afrodescendente, não se pode reduzi-la a um estado de submissão e inocência.

Na segunda fase, outras organizações e atores históricos começam a construir diferentes formas de atuação da militância negra; entre estas organizações estão a *União dos Homens de Cor*, fundada na cidade de Porto Alegre, em 1943, por João Cabral Alves e o *Teatro Experimental do Negro*, fundado no Rio de Janeiro, em 1944, por Abdias do Nascimento, Aguinaldo Camargo e Sebastião Rodrigues Alves. De acordo com Nascimento (2008), Domingues (2007) e Guimarães (2002), existe nessa fase uma forte interrupção no caráter agregador da militância negra brasileira, além das impossibilidades de atuação derivadas da instauração do regime varguista ditatorial iniciado em 1937. É importante ressaltar que o retorno organizado do Movimento Negro Brasileiro irá ocorrer de forma mais efetiva a partir de 1945, com a queda desse regime; porém, isso não quer dizer que a militância negra não tenha localizado algumas estratégias de atuação, muito pelo contrário.

A *União Nacional dos Homens de Cor*⁷ tinha como um dos seus principais propósitos a elevação do nível cultural e econômico da população negra em todo o território brasileiro, sendo sua diretoria ocupada pelos criadores. Segundo as considerações de Pereira (2011), existia uma diferença entre a UNH e o *Teatro Experimental do Negro*, pois a União Nacional dos Homens de Cor apresentava uma linha de atuação próxima à Frente Negra Brasileira no que tange à inserção dos negros na sociedade através da educação e do mercado de trabalho.

⁷ A sigla UNH refere-se à União dos Homens de Cor.

Sabe-se que a expansão dessa organização não foi pequena, pois esteve presente em muitos Estados brasileiros.

De forma geral, Domingues (2008) explica que a atuação da UHC pode ser caracterizada pela promoção de debates, publicação de jornais, serviços de assistência jurídica e médica, aulas de alfabetização e participação em campanhas eleitorais. A partir da UNH surgiram outras duas entidades: a *União Cultural dos Homens de Cor* (1950) e a *União Nacional dos Homens de Cor* (1949). A primeira oferecia cursos técnicos de alfabetização muito procurados por empregadas domésticas; a segunda dedicava-se ao incentivo na criação de escolas e cooperativas através dos cursos de alfabetização, além do fornecimento de serviços gratuitos como assistência jurídica e médica (NASCIMENTO, 2008).

Inúmeras ações de atuação do Movimento Negro Brasileiro nessa época estavam relacionadas ao Teatro Experimental do Negro, que se diferenciou por apresentar uma ligação entre a teoria e a prática, no sentido de “atuação política com a afirmação e valorização da cultura brasileira de origem africana” (NASCIMENTO, 2008, p. 121). Assim, ao mesmo tempo conseguiam articular ações culturais e políticas através do teatro, do psicodrama e de concursos de beleza, denunciavam o preconceito e o estigma de que os negros eram vítimas e ofereciam uma via racional e politicamente construída de integração e mobilidade social dos afro-brasileiros (GUIMARÃES, 2002).

O TEN⁸ fazia da luta pelo direito à educação uma de suas principais bandeiras, haja vista que identificava a exclusão dos afro-brasileiros do sistema educacional como um instrumento de opressão e legitimação do poder dominante. Criou cursos de alfabetização para os atores e escolas noturnas com o objetivo de instruir tanto crianças quanto adultos, sendo que o processo de alfabetização completava-se com aulas de cultura. Com base nestas informações, aponta-se que a organização foi a primeira a estabelecer um contato mais efetivo com as ideias da negritude francesa, a qual mobilizava as atenções do movimento negro internacional. Nessa fase da trajetória do movimento negro brasileiro verifica-se a abertura para o diálogo com a conjuntura internacional, a qual influenciou – de diferentes maneiras – tanto a atuação do TEN quanto a de outras organizações.

Observa-se, diferente do que se vê na primeira fase, uma nova forma de adquirir os direitos dos negros brasileiros rejeitando aos poucos a inclusão “assimilacionista”. Como exemplo, cita-se o jornal *Quilombo*, que denunciava de forma crítica e aberta as mazelas sofridas pela população negra brasileira, incitando a luta política e social contra a

⁸ A sigla TEN refere-se ao Teatro Experimental do Negro.

discriminação racial e o racismo. Assim, para atingir suas pretensões, o jornal *Quilombo* propõe-se a diversas ações que podem ser analisadas em seu programa:

1. Colaborar na formação da consciência de que não existem raças superiores e nem servidão natural, conforme nos ensina a teologia, a filosofia e a ciência. [...] 3. Lutar para que, enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares. 4. Combater os preconceitos de cor e de raça e as discriminações que por motivos se praticam, atentando contra a civilização cristã, as leis e a nossa constituição. 5. Pleitear para que seja previsto como crime de discriminação racial e de cor em nossos códigos, tal como se fez em alguns estados da Norte-América e na Constituição Cubana de 1940 (NASCIMENTO, 2008, p. 124).

Uma análise feita por Domingues (2008, p. 71), das reivindicações expressas no jornal *Quilombo*, considera que a solicitação 3 e 5 seriam muito avançadas para época, tanto que o autor aborda o item 3 referente a educação como as “Ações Afirmativas” adotadas pelo Brasil no contexto contemporâneo. Além da denúncia e da criticidade diante do sistema opressor imposto à população negra, o jornal *Quilombo* buscava apoiar as instituições e entidades afro-brasileiras por intermédio de reportagens e entrevistas com seus líderes e intelectuais.

O TEN ainda promoveu diversos encontros e palestras, tendo como destaque a 1ª e a 2ª *Convenção Nacional do Negro* (1945-1946) e o 1º *Congresso do Negro Brasileiro* (1950). Durante a 1ª *Convenção Nacional do Negro*, da qual participaram várias entidades e instituições, foi proposto e votado um manifesto com intuito de reivindicar direitos e ações em prol da população negra brasileira. O manifesto intitulado “*Manifesto à nação brasileira*” apresentava propostas semelhantes àquelas defendidas no jornal *Quilombo*, principalmente, no que tange à educação e à discriminação e exclusão racial e que podem ser analisadas nos trechos expressos abaixo:

Que se torne matéria de lei, na forma de crime de lesa-pátria, o preconceito de cor e de raça[...] Enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares (NASCIMENTO, 2008, p.126).

O manifesto foi enviado a vários partidos políticos, sendo que recebeu o apoio da União Democrática Nacional, do Partido Social Democrático e do Partido Comunista. Houve uma tentativa de aprovação na Assembleia Constituinte de uma medida que determinasse os atos de discriminação racial como crime, mas a proposta do Senador Hamilton Nogueira, que foi baseada do manifesto, acabou sendo rejeitada (NASCIMENTO, 2008). Isso ocorreu, possivelmente em virtude da falsa democracia racial existente no Brasil, pois não havia casos concretos para que essa medida fosse aprovada; sendo assim, a mesma seria contrária ao

discurso que imperava durante o período. Somente em 1951, que foi institucionalizada a Lei Afonso Arinos, que determinava que os crimes de discriminação deveriam ser penalizados; entretanto, o deputado Afonso Arinos, que retomou à proposta feita em 1946, pelo deputado Hamilton Nogueira na Assembleia Constituinte, desconsiderou a luta antirracista da militância. Além disso, sua contrariedade em relação às entidades e organizações afro-brasileiras era visível, tendo em vista suas acusações de racismo por parte das mesmas.

O 1º Congresso do Negro Brasileiro ocorreu em 1950, sendo também elaborado e pensado pelo TEN, que pretendia realizar uma contraposição aos congressos realizados no Rio de Janeiro e na Bahia denominados de Congressos Afro-Brasileiros. Essa contraposição fundamenta-se em virtude das ações dos intelectuais e pesquisadores que participavam dos debates desses eventos, pois ao tomar o negro como foco de estudos, acabavam ignorando o seu protagonismo histórico. Dessa forma, articulavam teorias científicas que buscavam reforçar uma falsa incapacidade dos negros, além de não analisarem seu contexto social, histórico e cultural.

Em virtude das divergências existentes – de um lado, os intelectuais com ideias procedentes e predominantes dos Congressos Afro-Brasileiros e, de outro, a militância negra e os intelectuais que defendiam as ideias do protagonismo negro brasileiro –, ao final das discussões e apresentações de trabalhos propostos no 1º Congresso Afro-Brasileiro elaborou-se uma *Declaração de Princípios* a fim de tornar público os resultados obtidos e as pretensões do encontro. No primeiro item da declaração encontram-se as ideias iniciais do que viria a ser a Lei 10.639/03, pois o mesmo sugere “o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no País”; em outro item recomenda “a utilização de meios indiretos reeducação e de desrecalcamento em massa e de transformação de atitudes, tais como o teatro, o cinema, a literatura e outras artes, os concursos de beleza e as técnicas de psiquiatria” (NASCIMENTO, 2008, p. 139). No mesmo ano em que ocorre o Congresso, um dos líderes do TEN, Abdias do Nascimento candidata-se a vereador no Rio de Janeiro, fato que causa desconforto nas elites dominantes, pois o mesmo representaria não somente a população negra, mas também as suas demandas.

Outras iniciativas promovidas pelo TEN estiveram presentes nessa época, como a eleição da “Rainha das Mulatas” e da “Boneca de Pixe”, procurando denunciar o racismo dos concursos de beleza tradicionais e, também, promover a autoestima e a valorização da mulher negra; afinal, houve a criação de um concurso de artes plásticas cujo tema central era o “Cristo Negro”. Em 1961, o TEN promoveu a publicação de peças escritas para atores negros intituladas “Drama para Negros e Prólogo para Brancos”, dentre as quais se encontravam

“Sortilégio”, de Abdias do Nascimento, e “Anjo Negro”, de Nelson Rodrigues. As ações do TEN são imprescindíveis para a trajetória da militância afro-brasileira tendo um importante papel no processo de mudanças do Brasil na época. Da mesma forma, ressalta-se que “os propósitos de integração do negro na sociedade nacional e o resgate da sua auto-estima foram marcas registradas do Teatro Experimental do Negro” (GUIMARÃES, 2002, p. 53). No final da década de 50, o TEN já apresentava sinais de fragmentação e de enfraquecimento. Com o Golpe Militar de 1964 e o exílio de Abdias do Nascimento nos EUA, ocorre o fechamento do grupo e encerra-se mais um capítulo das lutas afro-brasileiras.

Outras organizações e entidades além do TEN e da UHC se fizeram presentes na segunda fase, principalmente quando se trata da imprensa negra, que ganhou um novo impulso. Entre os jornais e periódicos assinalados por Domingues (2008) estão o *Alvorada* (1945), *O Novo Horizonte* (1946), *Notícias de Ébano* (1957), *O Mutirão* (1958), *Níger* (1960) todos fundados em São Paulo, *União* (1947), em Curitiba e o *Redenção* (1950) e *A Voz da Negritude* (1952), no Rio de Janeiro.

Assim como ocorreu em 1937, com o decreto do Estado Novo, o Movimento Negro Brasileiro sofreu fortes repressões com o Golpe Militar de 1964. De um lado, porque as políticas militares primavam pela aniquilação de qualquer movimento e ação que contrariasse seus propósitos; do outro, porque na visão dos militares – como de muitos outros setores da sociedade brasileira – a população afrodescendente estava criando situações e agitações em torno de algo que não existia – o racismo.

Entre o final da década de 60 e início da década de 70, as ações organizadas pela militância negra foram praticamente eliminadas, restando tímido aparecimento de algumas entidades e jornais da imprensa negra. Para esse período, Domingues faz a seguinte referência acerca dessas organizações:

Em São Paulo, por exemplo, em 1972, um grupo de estudantes e artistas formou o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN); a imprensa negra, por sua vez, timidamente deu sinais de vida, com os jornais *Árvore das Palavras* (1974), *O Quadro* (1974), em São Paulo; *Biluga* (1974), em São Caetano/SP, e *Nagô* (1975), em São Carlos/SP. Em Porto Alegre, nasceu o Grupo Palmares (1971), o primeiro no país a defender a substituição das comemorações do 13 de Maio para o 20 de Novembro. No Rio de Janeiro, explodiu, no interior da juventude negra, o movimento Soul, depois batizado de Black Rio. Nesse mesmo estado, foi fundado o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), em 1976. Entretanto, tais iniciativas, além de fragmentadas, não tinham um sentido político de enfrentamento com o regime (DOMINGUES, 2008, p. 112).

Como se pode observar, o Movimento Negro não conseguiu efetivar ações que contestassem politicamente a ditadura militar, mas é preciso compreender que os militantes

encontraram brechas possíveis dentro do cenário daquele momento. Além disso, como já foi explicitado anteriormente, existem diferentes formas de atuação e todas podem ser consideradas, em maior ou menor grau, como mais um fator de avanço.

Todavia, é com o fim do TEN, com o golpe militar de 64 e diante desse contexto, que se assinala o início da terceira fase do Movimento Negro Brasileiro, a qual dará sinais de vida de forma organizada, em 1978, com o surgimento do *Movimento Negro Unificado*. Embora, segundo os apontamentos de Nascimento (2008), tenha ocorrido o surgimento de diversas organizações negras em muitos lugares do Brasil e essas apresentaram uma expansão da consciência e das ações da população afro-brasileira.

A terceira fase caracteriza-se por uma forte ligação com as raízes africanas e a afirmação da cultura negra através do samba, da capoeira, das religiões de matriz africana. Ao mesmo tempo, observa-se que um dos discursos adotados é que o sistema capitalista seria um dos principais aspectos causadores da desigualdade racial no Brasil. Assim, é por meio da via política que a eliminação do racismo poderá ocorrer, mais especificamente, através de uma sociedade socialista e igualitária. Se na segunda fase, a influência internacional do movimento negro brasileiro foi o movimento francês *Negritude*, na terceira, será a conjuntura internacional afrocentrista – como as lutas dos afro-americanos pelos direitos civis e o processo de descolonização do continente africano –, que acabaram influenciando o movimento negro brasileiro. Além disso, há uma ascensão dos movimentos sociais durante as décadas de 70 e 80, no Brasil, em virtude do início do processo de redemocratização (DOMINGUES, 2008).

O MNU⁹ foi fundado em um ato público realizado nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, declarando suas pretensões contra o racismo e a discriminação racial no próprio nome ao intitular-se *Movimento Negro Unificado contra o Racismo e a Discriminação Racial*. No mesmo ano de sua criação, o MNU lançou uma *Carta de Princípios* na qual constavam algumas de suas estratégias de atuação, objetivos e ideologias que podem ser analisados nos trechos abaixo do documento em questão:

Nós, membros da população negra brasileira – entendendo como negro todo aquele que possui na cor da pele, no rosto ou nos cabelos, sinais característicos dessa raça –, reunidos em Assembléia Nacional, convencidos da existência de discriminação racial, marginalização racial, [...] mito da democracia racial, resolvemos juntar nossas forças e lutar pela defesa do povo negro em todos os aspectos [...]; por maiores oportunidades de emprego; melhor assistência à saúde, à educação, à habitação; pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil; valorização da

⁹ A sigla MNU refere-se a Movimento Negro Unificado.

cultura negra [...]; extinção de todas as formas de perseguição [...], e considerando enfim que nossa luta de libertação deve ser somente dirigida por nós, queremos uma *nova* sociedade onde *todos* realmente participem, [...] nos solidarizamos com toda e qualquer luta reivindicativa dos setores populares da sociedade brasileira [...] e com a luta internacional contra o racismo. Por uma autêntica democracia racial! Pela libertação do povo negro! (MNU, 1988, p. 19).

Ao verificar os propósitos apresentados pelo MNU é possível observar três aspectos que fundamentam seus princípios: o primeiro trata de um ideal de união da militância negra brasileira em torno de todos os aspectos que dizem respeito à população afrodescendente; o segundo refere-se ao protagonismo dos negros brasileiros em relação a sua própria história, isto é, suas lutas somente podem ser dirigidas por eles; e o terceiro é uma aproximação com as lutas sociais de outros movimentos que se consideram hipoteticamente como uma estratégia de atuação da própria militância a fim de fortalecer a luta antirracista. As ações do MNU concentraram-se na promoção de atos públicos, reuniões, assembleias e participação em lutas de outros movimentos, sem abandonar a sua principal bandeira que foi a luta antirracista. Em contrapartida, sua tentativa de manter uma estrutura organizativa mais ampla durante um período maior, não se efetivou. Surgiu uma pluralidade de organizações por todo o país e estas apresentaram diferentes abordagens políticas e formas de expressão e ação política e social.

Por outro lado, o Memorial Zumbi, fundado em 1980, através da união da militância negra, órgãos públicos e setores do estado como a Universidade Federal de Alagoas e o Serviço de Proteção ao Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), configura-se como outra organização que objetivou manter viva a cultura afro-brasileira e a presença de Zumbi dos Palmares como símbolo das lutas da comunidade negra. O memorial localizava-se na região onde havia sido a República dos Palmares, na região da Serra da Barriga, e através de suas ações conseguiu instituir o dia 20 de novembro como *Dia Nacional da Consciência Negra*.

Entre a década de 80 e 90 houve uma inserção política ainda maior por meio das eleições, pois Abdias Nascimento se elegeu Deputado Federal (1983-1987) e, posteriormente, os deputados Benedita da Silva, Paulo Paim e Álvaro de Oliveira, no período de 1987-1991. Ressaltam-se, também, os eventos e encontros; entre eles, o 3º Congresso de Cultura Negra das Américas, que proporcionou um encontro do Movimento Negro Brasileiro com representantes de outros países da América e da África, a instituição de órgãos no governo federal – como a criação da Assessoria para Assuntos afro-brasileiros e a Comissão para o Centenário da Abolição da Escravatura e de órgãos estaduais como a Secretaria de Promoção

e Defesa das Populações Afro-Brasileiras (NASCIMENTO, 2008). No cerne dos debates em torno da elaboração da Constituição Federal de 1988, o Movimento Negro Brasileiro, com sua participação ativa através de comissões representativas, conseguiu incluir na Constituição leis que tratassem dos crimes de racismo e da discriminação racial, bem como, que assegurassem o caráter pluriétnico do povo brasileiro.¹⁰

Desse modo, a década de 90 é marcada, também, pela atuação independente de organizações afro-brasileiras, com a criação do Congresso Nacional Afro-Brasileiro (fundado em 1994) sob a liderança de Eduardo de Oliveira e a presença de jornais e revistas como, por exemplo, *Eparrei* (Revista do Centro de Cultura da Mulher Negra), *Ato-ire* (Boletim do Projeto Ato-ire), *Religiões Afro-brasileiras e Saúde* (Maranhão), *Toques* (Boletim de Criola, organização de mulheres negras do Rio de Janeiro), *Afroreggae* (jornal do Grupo Cultural *Afroreggae*, mais tarde, Revista Conexões), a Revista *Griot* (Centro de Articulação de Populações Marginalizadas/Rio de Janeiro) e o jornal *Irohin*. No campo educacional, há os cursos pré-vestibulares como o Pré-Vestibular para Negros e Carentes, o qual esteve presente em inúmeros municípios e Estados; o Centro de Cultura Negra, que criou o Projeto Universidade Livre e a criação 1990 da Afrobrás, que funda, posteriormente, a Universidade Zumbi dos Palmares, em 2003 (NASCIMENTO, 2008).

Os apontamentos de Domingues (2008) expressam o fim da terceira fase com o início do século XXI, quando ocorre a inserção política do Movimento Negro e a consolidação de uma nova identidade racial e cultural para os negros brasileiros, de acordo com os pressupostos identificados por Cardoso (1987). A quarta fase proposta por Petrônio Domingues – que seria uma hipótese – inicia nos anos 2000 e pode ser caracterizada pela luta por políticas públicas e criação e consolidação das Ações Afirmativas. Nesta perspectiva, em 2003, surge a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que tem como objetivo assessorar e implementar políticas públicas com enfoque racial. No mesmo ano é institucionalizada a Lei 10.639/03 por pressão da própria militância negra em relação ao governo federal, representado naquele momento pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva.

Por fim, verifica-se que o Movimento Negro Brasileiro apresenta ao longo de sua história um conjunto de características que, em menor ou maior escala, representam a diversidade da própria população afro-brasileira. Ao mesmo tempo, fica evidente a organização e as estratégias de atuação das inúmeras entidades e atores históricos que se

¹⁰ Alguns aspectos da Constituição de 1988 são trabalhados também no subitem 1.2 desse capítulo.

empenharam com o intuito de transformar a sociedade brasileira e, sobretudo, garantir aos negros brasileiros sua efetiva e ampla cidadania. No contexto atual, é sabido que essas lutas não terminaram e que, provavelmente, resultarão em outros processos de conquistas a fim de vencer o racismo e promover a igualdade.

No que tange à Lei 10.639/03, busca-se dar continuidade às discussões em torno de sua sanção no subitem 1.2, e analisar – sucintamente – a constituição do racismo em relação aos africanos e afrodescendentes no Brasil, assim como a legislação antirracista brasileira e as transformações ocorridas no campo educacional, tendo como enfoque a educação para as relações étnico-raciais e a inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana até a promulgação da Lei 10.639/03.

1.2 Educação, Legislação Antirracista e promulgação da Lei 10.639/03

Antes de adentrar na discussão fundamental desta Dissertação e nos objetivos deste subitem – que já foram explicitados nas linhas acima – cabe apontar algumas concepções acerca da conceituação do racismo. Na compreensão teórica de Kabengele Munanga (2004), o racismo é entendido como “uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural” (2004, p. 24). No entendimento de Gomes, o racismo pode ser entendido de duas formas:

por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é, por outro lado, um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores (GOMES, 2005, p. 52a).

A publicação intitulada *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico Raciais* apresenta um concepção de racismo na mesma linha teórica de Gomes (2005 a) definindo-o como:

doutrina ou sistema político fundado sobre o direito de uma raça (considerada pura ou superior) de dominar outras; preconceito extremado contra indivíduos pertencentes a uma raça ou etnia diferente, geralmente considerada inferior; atitude de hostilidade em relação a determinada categoria de pessoas (BRASIL, 2006, p. 222).

Ao tratar do racismo no Brasil é pertinente compreender que ele se apresenta de modo ambíguo e singular, pois ele se afirma por meio de sua própria negação (GOMES, 2001). Além disso, cabe salientar que as “tensões entre diferentes ênfases, concepções e práticas

sociais mostram que a questão do racismo é extremamente complexa. Exige de nós um olhar cuidadoso e atento quando nos aproximamos da questão racial” (GOMES, 2005, p. 52a). O racismo quando negado está pautado no mito da democracia racial, indicando a falsa ideia de que no Brasil todos os grupos étnicos vivem de forma pacífica e harmoniosa, tendo seus direitos, crenças, costumes, tradições e culturas respeitadas e valorizadas (GOMES, 1996); em outras palavras, difunde-se a ideia de que negros, brancos e indígenas têm as mesmas oportunidades.

Nessa linha, Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (1995) aponta que os estudos que versam sobre o racismo no Brasil, devem notar que no nosso país “os brasileiros se imaginam numa democracia racial. Essa é uma fonte de orgulho nacional, e serve, no nosso confronto/comparação com outras nações, como prova incontestada de nosso status de povo civilizado” (GUIMARÃES, 1995, p. 26). Da mesma forma, Domingues (2006, p. 169) aponta que a ideia de uma democracia racial “propugna que o Brasil é uma terra livre de qualquer barreira legal ou institucional para a desigualdade racial e, em grande medida, também desprovida de qualquer manifestação de preconceito e discriminação raciais”. Diante disso, o mito da democracia racial dissemina a crença de que se “os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros” (BRASIL, 2004, p. 12).

Cabe explicitar que o pensamento racista acerca das distinções e classificações raciais se fortalecem nos estudos biológicos que defendiam a existência de raças tidas como inferiores e superiores, legitimando as atrocidades da escravidão e o processo colonizador das diversas etnias presentes no continente americano e africano. Nesse sentido, Regina Lima Xavier aponta que as “classificações pseudo-científicas dos séculos XVIII e XIX vieram legitimar, portanto, um racismo já existente” (2009, p. 3).

Em uma obra do estudioso Charles Linné (1778), denominada de *Systema Naturae*, o *Homo Sapiens* foi classificado em categorias, reforçando as ideologias da superioridade das raças; nesse contexto, o homem europeu era considerado “[...] delicado, perspicaz, inventivo. Coberto por vestes justas. Governado por leis” (HERNANDEZ, 2008, p. 19), enquanto que o africano foi classificado como “fleumático, relaxado [...] engenhoso, indolente, negligente [...] Governado pelo capricho” (HERNANDEZ, 2008, p. 19). Os estudos de Linné representam o pensamento dominante nesse período e dos séculos que seguem. Igualmente, o filósofo alemão Friedrich Hegel, em sua obra *Filosofia da História Universal* (1928) aponta que na África encontra-se o homem no seu estado bruto e que o negro “representa o homem natural

em toda a sua barbárie e violência; para compreendê-lo devemos esquecer todas as representações europeias [...] devemos abstrair de todo respeito e moralidade, de todo o sentimento [...]” (HERNANDEZ, 2008, p. 21).

A partir dos estudos de Hegel e Linné constata-se a visão de que a hegemonia europeia deveria prevalecer. Esse poder hegemônico imposto a outros povos trouxe os europeus para o cerne da história, colocando-os como sujeitos principais dos processos históricos, e os continentes africano e americano restaram sob a égide da escravidão, da exploração e da colonização. Assim, a justificativa para a escravização de milhões de africanos e afrodescendentes por três séculos, no Brasil, advém de inúmeros fatores, entre eles, a dita superioridade racial dos brancos, reafirmando um racismo já existente.

Apesar da abolição da escravidão e das comprovações pseudocientíficas de que não existem raças humanas e sim etnias, e que, portanto, todos os seres humanos pertencem a uma única raça, o racismo ainda encontra-se presente na sociedade, disseminando-se no imaginário social. Durante o pós-abolição, por exemplo, a população afrodescendente ficou à mercê da própria sorte, tendo que enfrentar o problema do ingresso no mercado de trabalho livre. Nesse mesmo período, segundo Mattos (2011), o governo republicano iniciou um projeto de imigração de europeus para o Brasil. De um lado, essa política visava à reestruturação da economia no país, que necessitava de um grande contingente populacional para dar conta da demanda deixada pelo fim do trabalho escravo; por outro, a política tinha o intuito de promover o branqueamento da população brasileira, a fim de eliminar a presença africana e afrodescendente no país.

A ideologia do branqueamento esteve presente na obra *Os Africanos no Brasil*, de Nina Rodrigues, tendo em vista que ele defendia a mestiçagem como solução para o atraso e a degenerância do povo brasileiro advinda da matriz africana, ou seja, quanto mais rápido se “branqueasse” o país, maiores seriam as chances de salvá-lo da dita “selvageria”. A exemplo, cita-se o decreto de nº 528, de 26 de junho de 1890, que traz determinações sobre a forma como a imigração para o Brasil incentivava a vinda de europeus e coibia a entrada de negros, como se pode verificar a seguir:

É inteiramente livre a entrada, nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho que não se acharem sujeitos à ação criminal de seu país, exceptuando os indígenas da Ásia, ou da África, que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos, de acordo com as condições que forem então estipuladas (VEINER, 1990, p. 106).

Com o final da Segunda Guerra Mundial, marcada pelo racismo do regime nazifascista e pelas perseguições a grupos considerados inferiores por esses regimes, houve, segundo Gonçalves e Silva (2003), uma aceitação no processo de banimento do termo *raça*; no entanto, a eliminação desse termo não impediu a marginalização e o isolamento da população negra. No campo teórico alguns pesquisadores defendem a posição de que o termo *raça* deve ser abolido, pois ele apresenta um caráter discriminatório e acentua o racismo. Nessa esteira, Pena (2008) ressalta que o uso do termo foi cristalizado a partir do processo de colonização do continente americano, mas que o mesmo já foi superado. Henrique Cunha Jr. afirma que:

O conceito de *raça* deveria ser totalmente abolido da esfera da ciência e da cultura, dados os equívocos e malefícios causados pelas teorias raciais, que redundaram em racismo. A *raça* biológica está sepultada, superada como forma de pensamento, mas os problemas persistem. Outras formas derivadas dos resquícios da *raça* biológica estão ainda em evidência. Uma delas é a teoria da mestiçagem, que parte da existência de três *raças* biológicas, as transforma na *raça* social e faz apologias da mestiçagem brasileira como solução de um problema social (CUNHA JÚNIOR, 2005, p. 254).

Em contrapartida, há outros teóricos que defendem a utilização do termo *raça*, tendo em vista que o mesmo foi ressignificado pelo Movimento Negro e ainda constitui o termo mais adotado pelos sujeitos sociais. Sobre este ponto, Nilma Lino Gomes destaca que:

[...] o Movimento Negro e alguns cientistas sociais quando falam de *raça* não o fazem mais alicerçados na idéia de purismo racial tão pouco de supremacia racial [...] usam essa categoria com uma nova interpretação, baseados em uma reapropriação social e política, construída pelos próprios negros (GOMES, 2001, p. 84).

Na mesma linha de Lino Gomes, Guimarães (1995) aponta para o fato de que mesmo não existindo *raças* humanas, os efeitos deixados por sua utilização marcaram profundamente a sociedade, e que as mesmas devem ser resgatadas para que se possa compreender as origens das desigualdades brasileiras. Neste sentido, cabe colocar que os debates e as discussões teóricas acerca do racismo no Brasil, de *raça*, etnia e discriminação racial estão presentes em diferentes áreas do conhecimento, sendo que o enfoque dentro de cada área é vasto. Contudo, apesar da complexidade das discussões não se pretende aprofundá-las, mas esclarecer alguns apontamentos.

Conforme ressaltado anteriormente, no Brasil, o racismo ocorre de maneira acentuada em relação à população negra, a qual, após o término da escravidão, em 1888, sofreu com a marginalização e com legislações que não garantiram um lugar digno na sociedade brasileira. Observa-se que os direitos do povo negro só foram assegurados – do ponto de vista legal – em

meados do século XX, com a criação da Declaração dos Direitos Humanos e da Organização das Nações Unidas. Diante desse contexto, faz-se referência, novamente, à Lei Afonso Arinos (1951), que definia a discriminação racial como um crime. Não obstante, aponta-se que esta Lei não solucionou os problemas raciais no Brasil, e seu autor não considerou a militância negra como protagonista do processo de sua criação; contudo, ela representou um avanço no sentido de coibição à discriminação racial no país. Na década 60, a Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, colaborou com os debates que impulsionaram o processo de gestação da Constituição de 1988 (SILVA, 2009).

Com o fim do regime ditatorial no país, a pressão social e política, a mobilização de diversos movimentos sociais, de núcleos acadêmicos e religiosos e da população civil, levaram à criação da Constituição Federal de 1988. Como já mencionado, o Movimento Negro lutou ativamente no processo de construção desta Constituição, a fim de que a população negra tivesse seus direitos assegurados, que ampliasse o acesso igualitário aos bens materiais, à educação, à política, além de ter respeitadas e preservadas as suas crenças, tradições e história, valorizando a sua cultura e contribuição para a formação do Brasil. Nessa esteira, a Constituição Federal de 1988 considera o racismo crime inafiançável e imprescritível, corroborando com a criação da Lei Caó, em 1989 (SILVA, 2009).

Nesta direção, a questão do racismo foi e é objeto da educação, haja vista que esses são espaços de convivência e de formação humana e social. Além disso, é no chão das Escolas que, muitas vezes, ocorrem os embates referentes às questões étnico-raciais, ainda que silenciosamente. Dentro deste contexto, a LDB¹¹ de 1961, apresentou diversos argumentos que reivindicavam a existência de escolas públicas e igualitárias para todos, condenando qualquer tratamento desigual, preconceitos por motivo de classe ou raça. De acordo com Dias (2005, p. 92), “não devemos minimizar a importância dada pela lei à questão racial, pois, diante das dificuldades que a defesa de uma sociedade igualitária racialmente tem de enfrentar no Brasil, qualquer passo nessa direção significa avanço”. Outro fator refere-se às alterações realizadas pelas leis nº 4.024/61 e nº 5.692/71, que em nada alteraram os trechos da LDB (1961) em relação ao tratamento desigual e à existência de preconceitos de classe ou raça.

Após a criação da Constituição de 1988, os movimentos a favor da criação de uma nova LDB se faziam cada vez mais presentes no Brasil. Desse modo, as pressões feitas pelo Movimento Negro e pelo Movimento Indígena, em relação à questão dos problemas raciais

¹¹ O termo LDB refere-se à Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

foram intensas, pois as discussões em torno da LDB interligam-se com outros movimentos, como o *Centenário da Abolição* e aos *300 anos da Morte de Zumbi dos Palmares*. Nasce, então, o projeto de lei da LDB de 1996, que não apresentava nenhum artigo que abrangesse a condenação da discriminação por raça nos bancos escolares. Dias (2005) aponta que o projeto de lei da LDB de 1996 representava um retrocesso em relação à LDB de 1961, haja vista as diferenças no que tange ao tratamento das questões étnico-raciais. Nesta conjuntura, os movimentos sociais continuaram participando das discussões, debates e ações para que, efetivamente, as questões raciais, de gênero e diversidade fossem encaradas como aspectos fundamentais presentes no âmbito educacional, e não de forma secundária.

Nesse processo de criação da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, passou-se para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que trouxeram em seus conteúdos os pontos de pluralidade cultural e os temas transversais. Quando os PCNs fazem referência à pluralidade cultural não há uma especificação, apenas menciona-se que a diversidade cultural que forma o Brasil deve ser respeitada de maneira igualitária e que se deve considerar a contribuição de grupos étnicos formadores do povo brasileiro.¹² Neste sentido, cabe colocar que os PCNs não têm as determinações de uma lei, tampouco devem ser seguidos de forma obrigatória, assim, apesar de valorizarem os saberes locais, acabam desconsiderando os aspectos sociológicos, homogeneizando e mascarando as desigualdades econômicas, sociais e culturais (LOPES, 1999).

As transformações ocorridas no campo da educação nas últimas décadas também perpassam o ensino de História, corroborando para a ampliação de estudos e pesquisas nessa área. Assim, o campo de debates e discussões acerca do processo de ensino-aprendizagem da História, movimentou as reflexões em relação às práticas pedagógicas docentes, o currículo e os agentes inseridos nesse processo. Movimentaram-se também as estruturas no trato com as relações étnico-raciais nas instituições de educação, que, entre avanços e recuos, necessitam de olhares atentos e críticos, a fim de desconstruir estereótipos discriminatórios fundamentados em teorias racistas de inferioridade étnica-racial e cultural, tendo em vista o fim do racismo e o reconhecimento e valorização de todos os grupos étnicos formadores do Brasil.

Ademais, a população negra que viu durante séculos sua história e a de seus antepassados fadada ao esquecimento e ao silêncio, é protagonista ativa dessas transformações por intermédio de suas lutas e resistências. Assim, apesar dos processos de

¹² O termo PCN refere-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

silenciamento histórico-culturais pelo quais africanos e seus descendentes passaram, estes não foram suficientes para apagar costumes, valores, histórias e visões de mundo, que são culturalmente reconhecidos e legalmente instituídos como formadores da história do Brasil (AZEVEDO, 2011).

Diante da série de reivindicações apresentadas pelo Movimento Negro e do compromisso assumido a partir da *III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatadas de Intolerância*, sediada na África do Sul, durante o ano de 2001, o Brasil iniciou um Plano de Ações que visa o combate ao racismo, à desigualdade étnico-racial e à intolerância, bem como, o acesso igualitário à educação, à política, aos bens materiais e imateriais de todas as etnias marginalizadas no território nacional. Observa-se que no caminho da luta antirracista, o Movimento Negro realiza grandes esforços com o propósito de construir uma educação inclusiva e respeitosa à diversidade étnico-racial e, para além, que esses propósitos sejam inseridos nos espaços escolares de maneira efetiva. Tais propósitos são materializados com a sanção da Lei 10.639/03, que altera a LDB de 1996, e traz a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana conforme a referência abaixo:¹³

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2003).

A sanção da Lei 10.639/03 configura-se como uma nova realidade para a educação brasileira, pois, se de um lado é um instrumento de promoção para uma educação das relações étnico-raciais; do outro, representa uma reparação histórico-social para com a população afro-brasileira que teve sua história e cultura inferiorizada e excluída. Além desses pressupostos anteriormente sinalizados, cabe apontar que essa lei faz parte de um conjunto de ações que visam promover o fim do racismo e da discriminação racial no Brasil, aspectos que afetam

¹³ A Lei 10.639/03 foi alterada pela Lei 11.645/08, que inclui também a história das populações indígenas.

vertiginosamente a população afrodescendente. Como já analisado no subitem 1.1 deste capítulo, a sanção da Lei 10.639/03 não é uma construção realizada a partir de uma relação de causa e efeito; assim, reforça-se que seu processo de gestação está intimamente interligado à trajetória de luta do Movimento Negro Brasileiro.

Observa-se que, no atual momento, o desafio persiste no campo da implementação efetiva da Lei 10.639/03, a qual tem esbarrado em diversos obstáculos constituídos dentro e fora do espaço escolar, fator que impõe a todos o empenho para que ela não seja apenas mais um papel engavetado. Segue-se a discussão e análise em torno da implementação da Lei 10.639/03, tendo como enfoque as práticas educativas e os avanços e limites de sua aplicabilidade no contexto das escolas brasileiras no subitem 1.3.

1.3 Entre limites e avanços: a implementação da Lei 10.639/03 no contexto das escolas brasileiras

Neste momento da análise, um ponto fundamental emerge do questionamento acerca do direcionamento das práticas pedagógicas, ações e projetos voltados para a aplicabilidade da Lei 10.639/03. Isto é, de que forma os professores estão atuando dentro da sala aula em relação ao ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira? Como são suas práticas? O que tem sido feito de fato nos universos escolares brasileiros a fim de ampliar e efetivar os pressupostos estabelecidos pela Lei 10.639/03 e por suas diretrizes?

Não há como precisar – com exatidão – como ocorre a implementação do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas, mas por meio de pesquisas e estudos que estão sendo desenvolvidos desde a promulgação da Lei 10.639/03, alguns resultados podem ser observados.

Silva (2009), em pesquisa sobre o mapeamento e repercussão da Lei 10.639/03 e a inserção da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas municipais de Petrolina, localizada no Estado de Pernambuco, busca compreender como a Secretaria Municipal tem procurado implantar a lei, caracterizar o perfil dos professores, salientando a escolarização e o pertencimento étnico-racial, além de apontar dificuldades e facilidades dos docentes ao abordar as temáticas em sala de aula. Apresentou resultados parciais de uma proposta de intervenção desenvolvida em uma das escolas estudadas no processo de mapeamento.

Após a coleta de dados e sua análise, os pesquisadores encontraram os seguintes resultados: os professores não tinham conhecimentos aprofundados sobre a Lei, mas compreendiam a necessidade de abordar o ensino de História e Cultura Africana e Afro-

Brasileira em sala de aula; os gestores demonstraram possuir conhecimento sobre a Lei e os seus postulados. Quanto às práticas pedagógicas e os materiais didáticos voltados para a inserção das temáticas em sala de aula, os professores relataram que abordavam a questão em datas comemorativas por meio de vídeos e livros didáticos. Em relação à importância de trabalhar a temática no contexto escolar, alguns relataram não saber, outros consideravam que não, mas um grande índice de entrevistados afirmou ser fundamental, sob a justificativa de valorização da cultura, conhecer a história e eliminar a discriminação. Nesse contexto, “segundo os professores, não existe uma política efetiva para a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana na rede municipal de Petrolina, mas há algumas iniciativas sendo realizadas, mesmo que só nas formações continuadas” (SILVA, 2009).

O resultado do mapeamento feito em Petrolina originou a criação de um projeto de intervenção voltado à implementação da Lei 10.639/03. Para tanto, foi selecionada, por intermédio de indicação da Secretaria Municipal, a Escola Laurita Coelho Leda Ferreira, sendo o público alvo constituído por cinco docentes atuantes na educação infantil e no ensino fundamental. A intervenção foi estruturada por meio de oficinas, nas quais as professoras participavam em conjunto e, ao mesmo tempo, os alunos desenvolviam, em outro espaço, atividades e oficinas direcionadas a sua faixa etária. Na primeira oficina houve debates e discussões sobre a Lei e a apresentação de suas diretrizes; os alunos conheceram literaturas infantis como as obras “Menina bonita do laço de fitas”, “Bom dia todas as cores” e “Na minha escola todo mundo é igual”.

Na segunda oficina, as docentes continuaram debatendo sobre as diretrizes, sugeriram formas de inserção da temática ao longo do currículo e, no mesmo momento, os alunos assistiam a um conto em forma de vídeo chamado “Kiriku e a feiticeira”. Na terceira oficina, docentes e discentes participaram de atividades práticas, as professoras envolveram-se em um jogo (elaborado pela equipe organizadora do projeto de intervenção) para conhecer o continente africano e o alunado participou de atividades lúdicas ligadas à musicalidade afro.

O projeto de intervenção realizado com as professoras e alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental aproximou alunos do Curso de Pedagogia com a realidade de uma escola que não implementava a Lei 10.639/03. Assim, a intervenção possibilitou a construção dos caminhos – entre a realidade escolar e o universo acadêmico – necessários para a consolidação de uma educação das relações étnico-raciais e a valorização da cultura africana e afro-brasileira presentes na formação histórica-social do Brasil.

Destaca-se que os fatores observados nessa pesquisa são encontrados em outras realidades escolares, como é o caso de um estudo feito com duas escolas municipais do Mato

Grosso, nos municípios de Cáceres e Rondonópolis, onde se procurou analisar como o professorado e o alunado, por meio das aulas de História, têm construído “interpretações e imagens da história e cultura africana e indígena em resposta aos desafios propostos pelas referidas leis, enfatizando as mudanças, permanências, lacunas e alternativas pedagógicas que estão presentes nas práticas e saberes produzidos na sala de aula” (CEREZER, 2011, p.1).

Além disso, identificaram-se as problemáticas e facilidades encontradas, e analisaram-se as ações desenvolvidas por seis docentes de História de escolas públicas. Nesse universo, os pesquisadores verificaram tanto fatores positivos quanto negativos: os professores tinham conhecimentos estruturantes acerca da Lei 10.639/03 e da presença do racismo, que exige ações imediatas de combate e conscientização, isso colaborou com o estímulo e interesse sobre o assunto; todavia, há resistência em relação à obrigatoriedade dos temas impostos por uma Lei.

Não obstante, há de se considerar que a resistência do professorado no que tange à obrigatoriedade estipulada pela Lei 10.639/03 é proveniente de uma formação histórica-social pautada no colonialismo e no eurocentrismo, além da crença no mito da democracia racial. Por que tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira? Ora, porque durante um longo período, os africanos e seus descendentes tiveram sua história e culturas marginalizadas e inferiorizadas, afastadas das práticas educativas e da própria cultura escolar, assim como os indígenas, tudo em nome da homogeneização cultural na qual mergulhou o Brasil. Uma imensidão de pessoas, em diversas faixas etárias, que entram e saem das escolas públicas e privadas, passam por esse sistema de aprendizado pautado inúmeras vezes na discriminação, no racismo e no mito da democracia racial, desqualificando e inferiorizando a cultura negra. Ratificando, desse modo, um ciclo vicioso que inicia na educação infantil e culmina no ensino superior retornando novamente para dentro das salas de aula.

Será que são necessárias leis para inserir a história europeia nos currículos escolares? Acredita-se que a resposta a este questionamento é “não”. Essas leis não são necessárias, porque, infelizmente, o imaginário social que perdura no povo brasileiro é de que a história europeia é a mestra, o carro chefe detentor da verdade, do avanço científico, humano, tecnológico e cultural. Gomes aponta que:

[...] o padrão branco torna-se sinônimo de pureza artística, nobreza estética, majestade moral, sabedoria científica, a ideia da razão. A paz, o belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos. A violência, a feiúra, as contendas são negras. Ao branco atribui-se a cultura confundida como ilustração. Ao negro atribui-se a cultura confundida como exotismo e /ou permitividade. Além disso, o Ensino de História e

os currículos escolares ainda encontram-se submersos e direcionados a uma História dita tradicional e eurocêntrica (GOMES, 2001, p. 93).

Giselda Costa da Silva (2011), em sua tese de doutorado, traz importantes contribuições acerca do mapeamento e análise de práticas educativas direcionadas para a implementação da Lei 10.639/03 no Ensino Fundamental II, que compreende do 6º ao 9º ano, tendo entre seus objetivos a identificação de mudanças e permanências na atuação dos professores de História após a sanção da referida Lei e a observação das implicações da obrigatoriedade do estudo da temática na construção dos saberes e das práticas docentes.

Silva (2011) investiga cinco professores de História com mais de 10 anos de prática, atuantes no Ensino Fundamental II em diferentes escolas do município de Uberlândia no Estado de Minas Gerais. São elas: uma escola federal, uma estadual, uma municipal, uma laica e uma confessional. Todos os docentes entrevistados tiveram sua formação pelo curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Federal de Uberlândia, e este curso não apresentava nenhuma disciplina referente à História da África e Afro-Brasileira, portanto, não tiveram em sua formação inicial estudos nessa área.

As práticas educativas que melhor representam os pressupostos estabelecidos pela Lei 10.639/03 e que vão ao encontro das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira são as do professor Edimilson Lino Guilherme, que teve seu projeto *Olhar a África e Ver o Brasil*, premiado no III Concurso Internacional Visual Class de 2009. Conforme Silva (2009, p.141), “o trabalho pedagógico efetuado e premiado evidencia a importância do exercício da atividade docente”. Outro projeto intitulado de *Implementação da Lei 10.639/03: História e Cultura Afro-Brasileira* ocorreu de forma interdisciplinar na Escola Estadual do Bairro Jardim da Palmeiras, no ano de 2008. Ambas as práticas demonstram criatividade e preocupação com o fim do racismo e da discriminação racial, além de promoverem debates reflexivos em torno dos africanos e seus descendentes.

Em contrapartida, as atividades realizadas nas escolas privadas sinalizam uma problemática muito comum, isto é, “o comércio do vestibular”, onde toda a escola é direcionada para a aprovação de seus educandos nos processos seletivos que dão acesso às universidades, tanto públicas como privadas. É claro que é um erro generalizar, mas essas situações se repetem continuamente, ficando a educação para as relações étnico-raciais restritas apenas ao campo do discurso ou em eventuais momentos. Nesse sentido, “quanto mais fingirmos que o trato pedagógico e ético da diversidade, não é uma tarefa da escola e dos

educadores, mais conflituosas e delicadas se tornarão as relações entre o “eu” e o “outro” no interior das escolas e no dia-a-dia das salas de aulas” (GOMES, 2006, p. 29).

Uma iniciativa da Fundação Roberto Marinho, com o apoio financeiro da Petrobrás, e institucional do Ministério da Educação e da Fundação Palmares, contribuiu de forma significativa para o processo de aplicabilidade da Lei 10.639/03 em várias regiões do país. A iniciativa refere-se a um projeto intitulado *A Cor da Cultura*, que promove ações de formação continuada para profissionais da educação, professores, gestores e representantes de ONGs em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação. De acordo com Santana e Gabarra (2012, p.26), “o projeto *A Cor da Cultura* é composto de duas etapas: a primeira é a produção do *kit* [...] e a segunda é a distribuição (do *kit*) e a capacitação dos professores da rede pública municipal”.

Houve equipes que multiplicaram o projeto por meio de capacitações com os professores. Assim, na primeira edição, que ocorreu em 2005, foram captados sete estados (São Paulo, Pará, Bahia, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul), e na segunda edição, que ocorreu em 2010, o projeto foi estendido para outros cinco estados (Minas Gerais, Amazonas, Mato Grosso, Pernambuco e Paraná). Os resultados da primeira e segunda edição foram animadores, pois, segundo os pesquisadores, os professores demonstraram interesse em trabalhar com o tema e realizaram mudanças em seus cotidianos escolares. O fato de o *kit* ser composto por materiais audiovisuais impossibilitou que se realizasse uma avaliação da aplicabilidade da Lei em sala de aula, haja vista que nem todas as escolas possuem um equipamento adequado e estruturas que comportem esse tipo de ação.

Segundo as informações dadas pela 5ª Coordenadoria Regional de Educação – com sede em Pelotas –, o Estado do Rio Grande do Sul só aderiu ao projeto *A Cor da Cultura*, na terceira edição. Apesar de Santana e Gabarra (2012) apontarem a participação do RS na primeira edição do projeto, esse fator é negado pela 5ª Coordenadoria Regional de Educação, talvez pelo fato de que a primeira edição estivesse restrita apenas à cidade de Porto Alegre. Contudo, a terceira edição de multiplicação do projeto ocorreu em cinco Coordenadorias Regionais de Educação; entre elas, a 5ª Coordenadoria Regional de Educação, que abrange os municípios de Pelotas, Amaral Ferrador, Arroio do Padre, Arroio Grande, Canguçu, Capão do Leão, Cerrito, Cristal, Piratini, Pedro Osório, Herval, Jaguarão, Morro Redondo, Pedras Altas e Pinheiro Machado. A assessora pedagógica da 5ª Coordenadoria Regional de Educação – em entrevista concedida – relata que houve a participação de 85% das escolas:

O Projeto *A Cor da Cultura* que é uma parceria do Governo do Estado com o Canal Futura e já é a terceira edição desse projeto, sendo que nas primeiras edições os governos gestores não quiseram aderir, nessa terceira edição por meio da Secretaria Estadual de Educação o RS aderiu ao projeto, o projeto está sendo desenvolvido em 5 coordenadorias de estado num primeiro momento foram feitas formações tanto com os assessores de cada coordenadoria e depois foram criados três polos em Porto Alegre, Pelotas e Osório. Aqui em Pelotas nós tivemos em parceria com a Secretaria Municipal de Educação que também participou das etapas aqui em Pelotas com a 18ª Coordenadoria que é de Rio Grande esteve presente também, então essa é uma das ações no sentido de que a gente consiga promover essa questão e especificamente fora toda essa parceria com o Canal Futura estabelecido pela secretaria cada coordenadoria ficou responsável de fazer 24 horas de multiplicação né, nós aqui na 5ª Coordenadoria entendemos que 24 horas não é suficiente pra que a gente consiga dar conta de tudo que o projeto apresenta até porque num primeiro momento nem todas as escolas tinham participado nesse momento as escolas foram novamente chamadas, cabe ressaltar que todas as escolas foram chamadas para estarem participando, a gente teve mais ou menos entre 85% e 90% de todas as escolas participando dessa etapa de multiplicação do projeto. Então a gente acabou estendendo essas 24 horas para 40 horas com encontro presenciais de formação mais encontros à distância que correspondem às tarefas e atividades que o pessoal teve que cumprir.

A multiplicação do projeto com os municípios pertencentes à 5ª Coordenadoria Regional de Educação ocorreu nos meses de maio, junho, julho e agosto, de forma presencial, por meio de palestras e oficinas, além das atividades realizadas à distância. Durante os cursos, por intermédio de conversas e relatos dos professores que participaram das mesmas, verificou-se que ainda existem resistências em relação à aplicabilidade da Lei 10.639/03 por parte de colegas docentes, sendo este um dos entraves para a construção de trabalhos interdisciplinares ao longo do ano e a adequação dos currículos escolares.

A maior parte dos professores que participaram das oficinas, já realizavam trabalhos de aplicabilidade da Lei 10.639/03 ou apresentavam grande interesse na temática. Segundo estes professores, alguns gestores e coordenadores não repassam as informações relacionadas a cursos de formação continuada, embora haja convocação pelas coordenadorias. No entanto, os trabalhos realizados pelo grupo de professores se constituiu como uma integração entre diferentes áreas, tendo em vista que o professorado procedia de diferentes campos de formação.

Outros aspectos observados durante a multiplicação do projeto *A Cor da Cultura*, é que as Escolas que mantinham ações voltadas para a aplicabilidade da Lei 10.639/03 de forma efetiva, contínua e integrada curricularmente, demonstravam ter uma reestruturação do Projeto Político Pedagógico. Em contrapartida, um número considerável de educadores relatou que suas ações eram isoladas e que contavam com a colaboração e o auxílio de apenas uma parcela do grupo docente de suas escolas, não havendo ações em maiores dimensões. Assim, não basta apenas a mobilização do professorado “pois esta acaba sendo interpretada

pelas escolas como uma escolha pessoal e militante e não como um compromisso pedagógico do conjunto de educadores e educadoras” (OLIVEIRA, 2011, p.11).

A aplicabilidade da Lei 10.639/03 no município de São Bernardo do Campo, foi foco de uma pesquisa de dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, desenvolvida por Maria Helena Negreiros Oliveira, no ano de 2011, e teve entre os objetivos a verificação dos motivos que levaram os professores a desenvolverem projetos sobre a temática da Lei 10639/03; a relevância atribuída à lei no próprio trabalho pedagógico; como a temática foi tratada no trabalho pedagógico (OLIVEIRA, 2011). Tomou-se como referência um banco de dados feito pela Secretaria de Educação dos municípios e sistematizado no ano de 2009, no qual constavam as escolas e os professores que atuavam a partir da perspectiva da Lei 10.639/03, perfazendo um total de 400 docentes em 115 instituições escolares. Assim, após a verificação inicial, a pesquisadora, com auxílio da própria Secretaria de Educação, enviou 377 questionários às 115 instituições, tendo o retorno de 215 questionários preenchidos. A partir daí, o estudo concentrou-se na análise dos 215 questionários respondidos por professores de diferentes áreas do conhecimento e atuantes em diversas modalidades de ensino.

Esse estudo apontou que as escolas que tinham um número maior de docentes trabalhando com as relações étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, apresentavam projetos estruturados e ações ao longo do ano de forma curricular; em contrapartida, outras escolas que tinham um número reduzido de docentes atuando da perspectiva da Lei 10.639/03, apresentaram trabalhos isolados. Fazendo referência à motivação do trabalho com os postulados da Lei, Oliveira (2011) verificou que a motivação dos docentes derivava principalmente da ação conjunta do grupo e da formação continuada.

Quanto às práticas educativas foi possível observar que as temáticas acerca das relações étnico-raciais e do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, foram inseridas por meio de um número expressivo de instrumentos pedagógicos, como, por exemplo, a pesquisa na *internet*, as rodas de conversa, a arte, o vídeo, a literatura; pontos que também foram verificados nas entrevistas concedidas pelos docentes do município de Arroio Grande, que sinalizaram a utilização de diferentes metodologias e recursos didáticos.

No Recife, um estudo sobre a implementação da Lei 10.639/03 nos Projetos Políticos Pedagógicos de 14 escolas do Município, revelou que há uma grande invisibilidade da referida lei e das questões étnico-raciais nos PPP, além do afastamento da comunidade em relação às discussões referentes aos pontos em questão e a resistência, ainda que subjetiva, do corpo docente e da própria gestão escolar. Das 14 escolas estudadas apenas duas

demonstraram engajamento com os postulados da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, e preocupação com a discriminação racial, racismo e preconceito (ALVES, 2013).

Nesta pesquisa, também ressalta-se que as ações de ambas as escolas que apresentaram uma realidade adversa do município de Recife, tiveram, entre outros fatores, a participação efetiva do corpo docente e da gestão, assim sendo, percebe-se a necessidade de uma movimentação conjunta, com o intuito de obter resultados mais efetivos e ricos, a fim de que não haja apenas um cumprimento de lei que, muitas vezes, ocorre de maneira equivocada. Ou seja, em datas específicas como o Dia da Consciência Negra e da Abolição da Escravidão ou em ações desvinculadas dos currículos que servem apenas como “tapa buraco” no momento de preencher os documentos que os órgãos institucionais utilizam para verificar as ações de institucionalização da lei.

No cerne das questões apontadas até o presente momento, a aplicabilidade da Lei 10.639/03 também foi verificada por meio de uma pesquisa realizada com algumas escolas privadas de educação básica de Brasília. Esse estudo teve como enfoque o componente curricular de Língua Portuguesa e foi usada a metodologia etnográfica e questionários semiestruturados. Verificou-se que na educação básica a inserção do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira é precária e incipiente, fator que limita a institucionalização da lei. Outros dois fatores apontados na pesquisa revelam que os recursos didáticos e paradidáticos na área de Língua Portuguesa ainda são reduzidos; ademais, as Escolas privadas, mesmo possuindo recursos que permitem a aquisição de materiais diversificados, não se comprometem com a compra desses, o que reflete o desinteresse pelas questões (SILVA, 2011).

Dessa forma, observa-se que a demanda ocorre tanto nas escolas públicas quanto nas escolas privadas, reforçando-se novamente que a preocupação primordial de inúmeras instituições privadas que abarcam a educação básica é a aprovação nos processos seletivos que dão acesso ao Ensino Superior no país, é o que se convém chamar de “mercado do vestibular”. Em contrapartida, não se pode generalizar, pois existe um número – ainda que reduzido – de instituições privadas que se preocupam com a formação ética, cidadã e humana de seus educandos.

Em São Paulo foram verificadas as práticas educativas das professoras vencedoras do *4º edição do Prêmio Educar para a Igualdade Racial*. Esse estudo foi foco de uma tese de Doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. Calado (2013) buscou investigar a contribuição das práticas realizadas por essas

docentes no contexto escolar; utilizou-se o método da pesquisa qualitativa e para a análise, às entrevistas semiestruturadas. A pesquisadora identificou que algumas das professoras entrevistadas vivenciaram situações de discriminação racial e preconceito, sendo essas vivências as molas propulsoras para o trabalho em sala de aula; outro aspecto sinalizado na pesquisa diz respeito às estratégias pedagógicas criativas apresentadas pelas docentes integrando de forma curricular os seus projetos e ações.

Os resultados obtidos demonstram que as práticas das entrevistadas auxiliaram os educandos que estavam inseridos na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, a relacionarem-se de maneira respeitosa com a diversidade, possibilitando o enfrentamento do racismo já nos anos iniciais da escola, fase fundamental no processo de formação cognitiva e afetiva. Ademais, as práticas das docentes movimentaram o espaço escolar no que se refere ao enfrentamento do racismo e da discriminação racial, além de contribuir para uma construção positiva do povo negro.

Em outra Dissertação de Mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, investigou-se as práticas curriculares em duas Escolas municipais da cidade de Contagem, no estado mineiro, a fim de verificar como elas contribuíram para promover a educação das relações étnico-raciais. Para tanto, Souza (2011) utilizou a etnografia, tendo como procedimentos a observação participante, a análise documental e a entrevista semiestruturada. Durante oito meses foram identificadas e caracterizadas as práticas curriculares, ações e projetos, período em que o pesquisador procurou analisá-las e compreendê-las considerando a visão e o papel dos docentes, gestores, educandos e pedagogos.

Assim, por meio das observações, o pesquisador identificou que a escola 1 apresentava projetos interdisciplinares que envolviam docentes e discentes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, além de possuir acervos de materiais relacionados à História e à Cultura Africana e Afro-Brasileira e as relações étnico-raciais. Na escola 2 a realidade era semelhante, mas com o diferencial de que os docentes participavam de grupos de estudo envolvendo as questões mencionadas. Constatou-se que em ambas as escolas havia um envolvimento entre docentes, alunos, gestão escolar, funcionários e a comunidade escolar. O projeto político pedagógico dessas escolas contemplava como meta projetos a curto e a longo prazo em ações contínuas. Por meio das entrevistas, o pesquisador concluiu que há, além do compromisso dos educadores com o cumprimento da lei, uma preocupação real com a formação dos seus alunos e com o rompimento da discriminação racial.

Diferente de outros casos explicitados neste texto, as escolas do município de Contagem são referência no trabalho com o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, a exemplo disso, também constam as ações das professoras vencedoras do *Prêmio Educar para a Igualdade Racial* e do professor vencedor do *III Concurso Internacional Visual Class*, de 2009.

Em uma das pesquisas coordenadas pelo Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Minas Gerais, foram apresentados dados acerca da implementação da Lei 10.639/03 em cinco regiões do Brasil. A pesquisa foi financiada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e envolveu cinco Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros de Universidades públicas brasileiras. O objetivo foi mapear e analisar as práticas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essa rede. A primeira fase concentrou-se no levantamento e seleção das escolas, sendo que o número inicial – de 890 escolas – foi reduzido para 36; esse processo de seleção ocorreu por intermédio de questionários que visavam o mapeamento inicial da aplicabilidade da Lei 10.639/03. Na segunda fase da pesquisa ocorreu a análise dos questionários e assim foram escolhidas as 36 escolas que apresentavam a implementação da Lei de forma mais abrangente e em consonância com os seus pressupostos basilares. De acordo com Gomes e Jesus (2013, p. 29), “o trabalho revelou pontos importantes para a reflexão sobre as práticas, os dilemas, limites e avanços na implementação da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições pesquisadas”.

Neste estudo também foram apontados outros elementos identificados durante o processo de investigação como, por exemplo, a existência de um grande número de escolas desenvolvendo ações voltadas para a implementação da Lei 10.639/03 de modo coletivo e envolvendo boa parte dos profissionais. Não obstante, estas mesmas escolas apresentaram profissionais resistentes à Lei, entendendo-a como uma imposição arbitrária do estado, outros docentes apresentaram apenas conhecimentos superficiais acerca do tema. Por outro lado, os alunos que participaram das entrevistas, de modo geral, demonstraram que os trabalhos desenvolvidos têm contribuído no sentido de alertá-los e sensibilizá-los no que se refere ao racismo, à discriminação racial e ao preconceito, mas que ainda existem falhas nos conhecimentos sobre África e sobre a população negra no Brasil.

A partir do exposto, é possível analisar que as estratégias desenvolvidas em diferentes espaços escolares e regiões brasileiras são semelhantes e ao mesmo tempo distintas em suas especificidades. Não obstante, torna-se fundamental a adoção de uma postura crítica diante

desse processo: em inúmeras circunstâncias, os projetos e as ações desenvolvidas no sentido de valorizar a cultura e a história africana e afrodescendente, de combater o racismo e, portanto, ir em direção à aplicabilidade da Lei 10.639/03, ocorre de forma isolada e descontínua. Nas escolas onde o envolvimento e o trabalho ocorre de maneira efetiva, comprometida, contínua e em conjunto, os resultados são motivadores. No entanto, cabe colocar que não é apenas papel do professor lutar pela aplicabilidade da Lei 10.639/03, é tarefa de todos os cidadãos.

Ao término do subitem 1.3, momento em que se apresenta uma análise geral acerca da implementação da Lei 10.639/03 nas escolas brasileiras, verifica-se que inúmeras ações estão sendo realizadas, e, somadas a outras tantas atividades ainda não identificadas, constroem um caminho mais sólido para inserção da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos espaços escolares.

Assim, no Capítulo 2 desta Dissertação, dar-se-á continuidade à investigação relacionada às ações e práticas educativas de implementação dessa legislação, tendo como objeto os docentes de escolas do município de Arroio Grande/RS e de uma escola pública estadual do município de Pelotas/RS.

2 ENSINO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS COM A LEI 10.639/03

Em linhas gerais, nos bancos escolares, a população negra presencia o silenciamento de sua cultura e tradições, de modo que não têm condições de observar/analisar a história de seus antepassados nos materiais didáticos que lhes são apresentados, sendo que, muitas vezes, esta história é ensinada de forma estereotipada e distorcida, acentuando o racismo e a desigualdade dentro do espaço escolar; além do fato dos alunos afrodescendentes não se sentirem pertencentes aos processos históricos, tampouco detentores de sua própria história.

Ao mesmo tempo, há que se pensar que inúmeras práticas pedagógicas nascem a partir de um aprendizado desestruturado que advém da falta de conhecimento sobre o continente africano e suas infindáveis especificidades. Esses dois aspectos emergem de uma má formação acadêmica, oriunda, por um lado, de muitos Cursos de Graduação que ainda não apresentam estruturas curriculares nas quais estejam inseridas as temáticas sobre a História da África e do negro no Brasil; de outro, o fato da formação continuada não atender a demanda de professores e profissionais da área da educação.

Ademais, observa-se também um enraizamento do mito da democracia racial, o qual impede um olhar mais atento e sensível aos enfrentamentos étnico-raciais presentes nos espaços escolares. Estes problemas também levam professores e gestores, assim como a comunidade escolar, a considerar que falar sobre o racismo e a discriminação racial não são tarefas da Escola, a partir da justificativa calcada na falsa ideia de um racismo “às avessas”.

Pensando nisso, o presente capítulo traz abordagens sobre as possibilidades e os desafios das práticas docentes voltadas para o ensino de História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira, nos municípios de Arroio Grande/RS e Pelotas/RS, bem como, o olhar desses educadores frente ao racismo nos seus espaços de trabalho.¹⁴ Para tanto, far-se-á uma análise dessas práticas utilizando como fonte entrevistas semiestruturadas e questionários abertos que

¹⁴ O município de Arroio Grande está localizado a 344 km de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul (RS) e fica a 97,7 km do município de Pelotas. Inicialmente, esta pesquisa estava sendo realizada no município de Arroio Grande, pois a pesquisadora lecionava naquele local, tendo como objetivo de investigação o mapeamento da implementação da Lei 10.639/03 no referido local. Contudo, devido às problemáticas já expressas na introdução desta Dissertação, os objetivos da investigação foram modificados e o local onde ocorre a pesquisa também. Dessa forma, apesar das modificações, observou-se que o material coletado no início continua sendo relevantes para esta pesquisa, logo, optou-se pelo seu uso.

foram coletados pela pesquisadora.¹⁵ Neste sentido, destaca-se que as(os) colaboradoras(es) que responderam às entrevistas ou aos questionários, compreendem seis professores de História e uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As docentes Rita, Ana Carolina, Aurora e o educador Fabiano lecionam na rede municipal, estadual e privada do município de Arroio Grande/RS; já os docentes Alessandro, Nzinga e Dandara lecionam na Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio (Pelotas).¹⁶

Conforme mencionado na introdução, a escolha dos professores dos municípios de Arroio Grande e Pelotas está relacionada ao fato da pesquisadora ter lecionado no primeiro e ser transferida, posteriormente, para o segundo, atuando no presente momento na Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio (Pelotas).

2.1 Os docentes de Arroio Grande/RS e suas práticas educativas de Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira

Os papéis dos docentes, suas posturas e práticas pedagógicas também são produtos de sua formação acadêmica e de suas identidades enquanto educadores e atores sociais. Desse modo, pretende-se abordar a formação inicial e continuada do professorado, apresentando uma análise de como esta formação contribui e/ou dificulta o trabalho com as relações étnico-raciais e com ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Além disso, busca-se verificar qual o conhecimento que os professores entrevistados possuem acerca da Lei 10.639/03, seu posicionamento diante de sua promulgação e implementação, além do olhar destes educadores em relação ao racismo no contexto escolar.

2.1.1 O município de Arroio Grande/RS e alguns de seus espaços escolares

Antes de abordar o posicionamento dos educadores, caracterizar-se-á, sucintamente, a cidade de Arroio Grande/RS e os espaços escolares onde os mesmos lecionam. De acordo com o histórico apresentado pela Prefeitura Municipal de Arroio Grande e pela Biblioteca do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a cidade teve início no ano de 1803, a partir da

¹⁵ O roteiro de entrevistas/questionários utilizado junto aos docentes do município de Arroio Grande é diferente do que foi aplicado com os professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio (Pelotas/RS), em virtude das mudanças e da coleta de dados não ter sido realizada no mesmo período.

¹⁶ Os educadores que lecionam em Arroio Grande falam de suas práticas de forma geral, portanto, não especificam as escolas em que trabalham. Desse modo, far-se-á uma caracterização sucinta destes espaços escolares, tendo em vista essas questões.

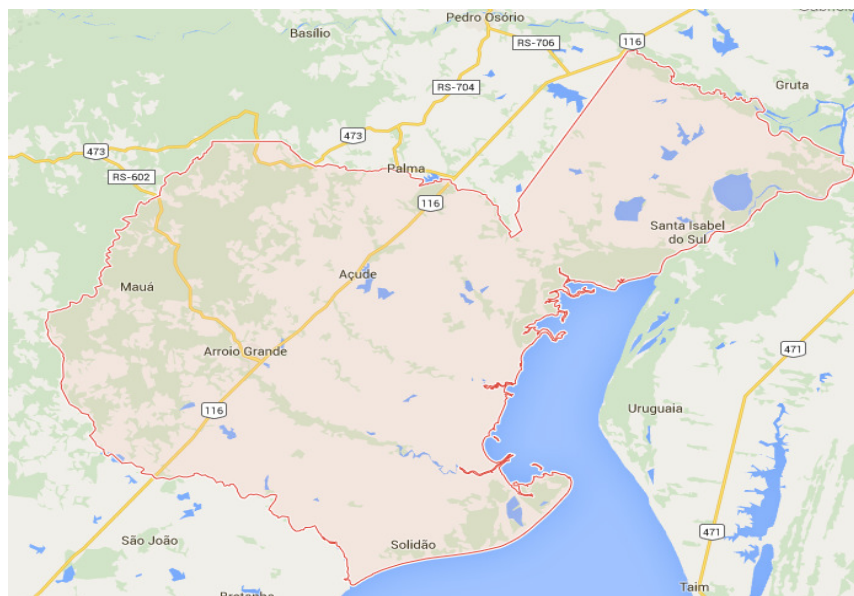
iniciativa particular do Sr. Manuel Jerônimo Sousa, avô do Barão de Mauá. No ano de 1812, em virtude de ser próprio para a criação bovina, o território onde se encontra localizada e edificada a cidade, teria sido doado de forma espontânea à Nossa Senhora da Graça, por Manuel de Sousa Gusmão e sua esposa, D. Maria Pereira das Neves (IBGE, 2010).

A Capela de Nossa Senhora da Graça de Arroio Grande foi construída em 14 de dezembro de 1815 e confirmada por D. João VI, em 15 de abril de 1821 (IBGE, 2010). Posteriormente, através de uma lei provincial de nº 54 na data do dia 26 de maio de 1846, foi elevada à categoria de Freguesia e curato de Nossa Senhora da Graça de Arroio Grande, constituindo-se a 39ª Freguesia do Estado. A lei nº 596, que data do dia 2 de janeiro de 1867, dividiu o município de Jaguarão em cinco distritos, dos quais o quarto era constituído pela freguesia de Arroio Grande. No ano de 1873, o local foi elevado à condição de Vila e, em 1891, à condição de cidade (IBGE, 2010).

No Censo de 1960, o local era composto pelos distritos de Arroio Grande e Santa Isabel do Sul. A partir da divisão territorial em 1963, a cidade passou a ser constituída por quatro distritos: Arroio Grande, Mauá, Pedreiras e Santa Isabel do Sul, assim permanecendo até a divisão territorial datada de 2007 (ARROIO GRANDE, 2015).

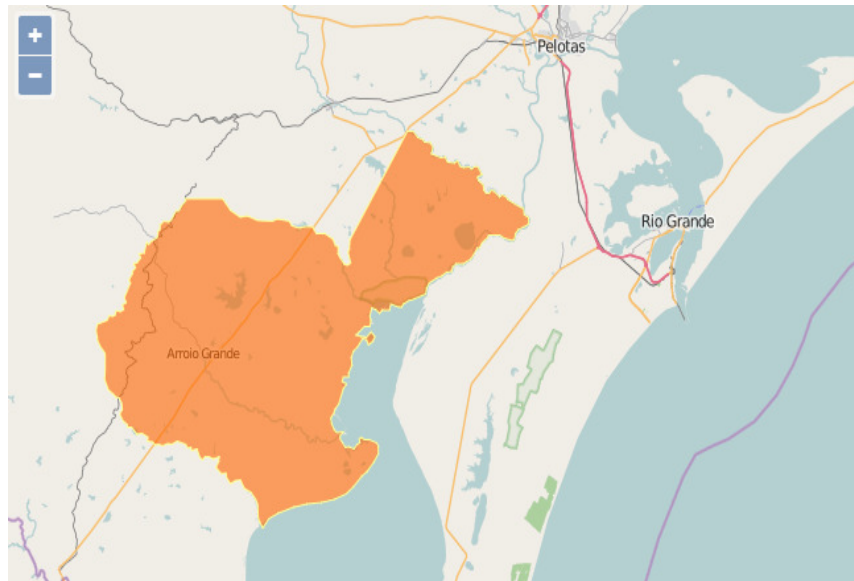
Atualmente, o município possui uma área da unidade territorial (km²) de 2.513,597, com uma população de 18.470 (informações para o ano de 2010) e estimativa de 18.949 para o ano de 2015. Está localizada na região sul do Rio Grande do Sul, a 344 km da capital Porto Alegre e a 50km da fronteira com o Uruguai, conforme indicam os mapas a seguir:

Imagem 1 – Mapa 1 da cidade de Arroio Grande/RS



Fonte: Google Maps

Imagem 2 - Mapa 2 da cidade de Arroio Grande/RS



Fonte: IBGE.

Com base no Censo Educacional de 2012 (fornecido por dados apresentados pelo IBGE), a cidade possui nove escolas públicas estaduais, sendo uma de Ensino Médio e oito do Ensino Fundamental; sete escolas públicas municipais de Ensino Fundamental e duas escolas privadas de Ensino Fundamental e onze escolas de Educação Infantil – sendo oito municipais e três privadas.

As escolas apontadas pelos docentes durante as entrevistas, nas quais eles lecionam, foram: o Instituto Estadual de Educação Aimone Soares Carriconde, Escola Estadual de Ensino Fundamental Ministro Francisco Brochado da Rocha, Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente João Goulart, Escola Estadual de Ensino Fundamental 11 de Setembro e Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde de Mauá.¹⁷ A pesquisadora desta Dissertação, ao realizar a investigação com os educadores do município, teve contato com apenas duas destas escolas: Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente João Goulart e Instituto Educacional Aimone Soares Carriconde. Isso se justifica pelo fato de que apenas as professoras Aurora, Ana Carolina e Rita responderam às entrevistas/questionários em seu ambiente de trabalho; no caso do professor Fabiano, a entrevista foi realizada fora de seus locais de atuação. Desse modo, salienta-se que a caracterização de duas escolas apresentará um número maior de detalhes.

O Instituto Estadual de Educação Aimone Soares Carriconde está localizado na região central da cidade e atende a um público muito diversificado e oriundo de diversos lugares,

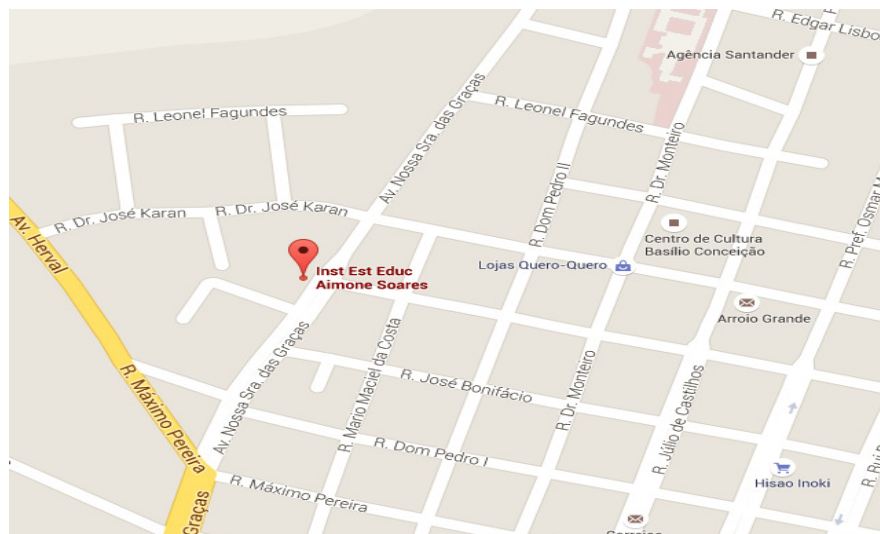
¹⁷ Alguns dos educadores solicitaram que não fossem identificadas as escolas privadas nas quais lecionam. Desse modo, a caracterização destes locais não aparecerá nesta investigação.

tendo em vista que é a única escola de Ensino Médio do município. Foi fundado em 28 de fevereiro de 1980 pela Portaria 11.499/80, através da unificação de duas escolas: uma de 1º Grau – Ginásio Estadual – e outra de 2º Grau – Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição, que passaram a denominar-se Escola Estadual de 1º e 2º Graus Aimone Soares Carriconde. A alteração do nome da instituição ocorreu através da Portaria nº 00117/00, e a escola passou a designar-se Instituto Estadual de Educação Aimone Soares Carriconde. Além do Ensino Fundamental e do Ensino Médio Diurno e Noturno, a escola oferta os cursos de Técnico em Gestão Administrativa e Técnico em Informática.

A escola apresenta prédio próprio que ocupa um quarteirão; porém, em virtude do sucateamento das escolas públicas e da falta de verba suficiente para a manutenção, muitos reparos não podem ser realizados. Salienta-se que o ambiente escolar é limpo e acolhedor. Além disso, observa-se o investimento em tecnologias digitais e, como exemplo destacam-se o laboratório de informática, uma sala multimídia e câmeras digitais que se configuram como recursos didáticos capazes de melhorar o trabalho docente e o processo de ensino-aprendizagem.

Nas imagens abaixo, é possível ver a localização da escola e partes estruturais externas do prédio que ocupa:

Imagem 3 – Mapa de localização do Instituto Estadual de Educação Aimone Soares Carriconde



Fonte: Google Maps.

Imagem 4 – Estrutura Externa do Instituto Estadual de Educação Aimone Soares Carriconde



Fonte: <<http://www.panoramio.com/photo/36518657>>.

Durante as reuniões pedagógicas e encontros semanais (2013-2014) para debater diferentes questões relacionadas à escola, aos estudantes e ao trabalho docente, a temática referente às relações étnico-raciais não era pauta específica de discussão; contudo, a gestão da escola, coordenação pedagógica e inúmeros colegas sempre demonstraram interesse e receptividade aos projetos e ideias. Sabe-se que professores da Área das Linguagens e das Ciências Humanas (entre estes a Professora Rita), trabalhavam de diferentes formas com as relações étnico-raciais como, por exemplo, com a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, bem como as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. É nesse contexto que a professora/pesquisadora elabora um projeto piloto intitulado “Mãe África”.

O Projeto “Mãe África” foi desenvolvido nas aulas de História, com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, durante o segundo semestre do ano letivo de 2013 e início de 2014, e teve como intuito trabalhar as influências africanas e as contribuições dos afro-brasileiros na formação do Brasil a partir de diferentes aspectos. Para tanto, os estudantes foram divididos em grupos por afinidade, sendo que cada equipe escolheu uma temática diferente, totalizando 5 eixos: (1) escritores e personalidades afro-brasileiras, (2) dança e música, (3) educação e mundo do trabalho (4) mulheres negras e (5) religiosidade.

Inicialmente foi realizado, junto aos estudantes, um processo de conscientização sobre o tema por meio de debates e rodas de conversa; nestas atividades, os discentes expressavam

suas opiniões e compartilhavam sugestões e dúvidas. Nas rodas de conversa, os principais eixos abordados foram: racismo, discriminação racial e as influências africanas e afro-brasileiras no nosso cotidiano. Num segundo momento, além dos debates e discussões, os educandos iniciaram as pesquisas sobre suas temáticas; durante uma aula por semana, os grupos traziam diferentes informações sobre suas investigações. Ao término da segunda etapa – que durou cerca de um trimestre – os grupos apresentaram seus trabalhos para a turma e, posteriormente, elaboraram curtos vídeos informativos abordando as temáticas estudadas, com a finalidade de divulgarem o trabalho para outras turmas da escola.

Os resultados do projeto (no ano de 2013) foram apresentados no *I Simpósio Municipal de Educação de Arroio Grande* e na *Semana da Consciência Negra do Instituto Estadual de Educação Aimone Soares Carriconde*. Durante a Semana da Consciência Negra, a escola contou com apresentações das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental: performances de dança de estudantes negros, mesa redonda com o tema “Diversidade”, palestra da professora pesquisadora sobre educação das relações étnico-raciais e conselheira tutelar do município de Pelotas, Josiane Beloni, e, por fim, apresentação dos resultados do projeto “Mãe África”. No ano de 2014, estendeu-se o projeto para o Ensino Médio, com uma turma de 1º ano, na disciplina de Seminário Integrado. Nesse momento, os educandos estavam pesquisando sobre o gênero musical *reggae*; no entanto, outra docente assumiu a turma em virtude da mudança de escola da professora.

Os contatos iniciais com a Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente João Goulart ocorreram com a gestora, que foi muito receptiva e colaborativa. A gestora entrou em contato com as docentes Aurora e Ana Carolina, as quais, posteriormente contribuíram imensuravelmente ao conceder as entrevistas/ questionários. A escola fica na zona urbana do município, embora a região onde esteja localizada apresente características rurais como, por exemplo, a presença de campos e criação de animais.

Imagem 5 – Mapa de localização da Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente João Goulart



Fonte: Google Maps.

Na visita à instituição observou-se que o prédio era pequeno – esta informação sugere que não havia um número grande de turmas – e que apresentava problemas de manutenção semelhante aos de outras escolas. No entanto, o ambiente era limpo e bem cuidado, sendo que uma sala de aula nova havia sido construída e estava em fase de acabamento do piso. A escola tinha muitos cartazes e murais, fato que aponta para uma significativa participação dos estudantes. Além disso, constatou-se a presença de espaços muito bem aproveitados e divididos, como é o caso da biblioteca. Uma informação relevante em relação à escola é que existem projetos que trabalham com a temática *diversidade* incluindo os eixos de religiosidade, gênero e etnias. Segundo relato da gestora, os projetos auxiliavam na conscientização e no combate aos preconceitos de gênero e religiosidade e a discriminação racial.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Ministro Francisco Brochado da Rocha localiza-se também na zona urbana e atende ao público da área que passa a ponte de acesso na denominada Vila Coca – essa área é considerada periférica. A Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde de Mauá, localiza-se na zona rural do município.¹⁸

¹⁸ O mapa da Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde de Mauá não foi encontrado; porém, sabe-se que a mesma localiza-se na região da Granja Arroio Grande (Arroio Grande/RS).

Quadro 1 – Perfil dos Professores Entrevistados do Município de Arroio Grande¹⁹

Professores	Pertencimento Étnico-Racial	Formação Acadêmica	Tempo de Sala de Aula	Escola (s) Pública(s) e/ou Privada(s)
Professora Rita	Branca	Licenciatura em Estudos Sociais e Licenciatura Plena em Geografia, Especialização em Educação Inclusiva e Especialização em Cidades, Fronteiras e Culturas.	30 anos	Escola Pública e Privada
Professora Aurora	Branca	Licenciatura em Estudos Sociais e Licenciatura Plena em Geografia, Especialização em Educação.	25 anos	Escola Pública
Professor Fabiano	Branco	Licenciatura Plena em História e Mestrado em Andamento em Ciência Política.	4 anos	Escola Pública e Privada
Professora Ana Carolina	Branca	Habilitação em Magistério, Licenciatura em História	10 anos	Escola Pública e Privada

Fonte: elaboração própria da pesquisadora.

Analisando a tabela acima, observa-se que duas das docentes não apresentam formação em Licenciatura Plena em História e sim em Geografia. Contudo, ambas atuam como professoras do componente curricular de História, mas possuem Habilitação em Estudos Sociais. Sabe-se que a Lei 10.639/03, embora direcione especial atenção aos componentes curriculares de História, Literatura e Educação Artística, indica que a mesma deverá ser aplicada em todo o âmbito escolar abrangendo os currículos de toda a educação básica. O grupo que compreende o perfil acima é de professores de História atuantes no município de Arroio Grande, ainda que não possuam formação específica em Licenciatura Plena em História.

Quando responderam a questão 3 – “Durante a Graduação você teve contato com a História da África e dos Afro-Brasileiros? Como foi esse contato?” e a questão 4 – “Como eram trabalhadas as temáticas sobre a História e Cultura dos Africanos e Afro-Brasileiros?”,

¹⁹ Os nomes utilizados para designar as(os) professoras(es) colaboradoras(es) que concederam as entrevistas são fictícios.

os professores indicaram contato com a História da África e dos Afro-brasileiros de modo superficial e carregado de visões distorcidas, conforme ressaltam os professores:

Nós discutíamos um pouco na disciplina de Antropologia com o Professor José Carlos, não sei se ainda é ele, se ele ainda leciona na FURG, ele trabalhava um pouco essa questão, mas não a temática diretamente e o Professor Carlos Machado falava um pouco das políticas públicas, ele também falou da lei, mas não adentrou ela (FABIANO, 2014).

Durante a graduação foi visto muito pouco, de maneira bem corrida. No curso de Estudos Sociais a gente viu escravidão, trabalho escravo, um pouco da contribuição cultural dos negros, mas tudo muito rápido e sem ênfase nos aspectos mais positivos. Na Geografia eu vi um pouco na parte da Geografia Humana, mas vi mais na Geografia Física, clima, relevo etc. Até porque quando fiz Estudos Sociais, a ditadura era muito forte e a gente tinha estudos muito de decoreba datas, nomes, vultos históricos, heróis nacionais, os negros não eram mostrados como heróis, pelo contrário tinha muito preconceito (RITA, 2014).

Sim, durante a graduação acadêmica eu recebi orientações sobre a História da África e dos africanos, através de questionamentos sobre como era ensinada nas séries do ensino fundamental e do médio. Isso provocava algumas interrogações na gente também sobre a veracidade do que continha nos livros didáticos (AURORA, 2014).

Não tive nada relacionado à África. Algumas coisas bem ligadas a Geografia mesmo que é a minha formação [...] Se era falado sobre racismo e discriminação isso não (ANA CAROLINA, 2014).

A partir das respostas concedidas, percebe-se a necessidade de uma urgente reestruturação dos currículos nos cursos de graduação. A fala dos docentes aponta que eles não tiveram contato com as temáticas em questão (caso da professora Ana Carolina); ou sua formação em relação à História e à Cultura Africana e Afro-Brasileira foi direcionada para os aspectos negativos, salientando a escravidão e a contribuição dos negros de forma descontextualizada. Nesta direção, Flores reforça que:

[...] as estruturas curriculares dos cursos de graduação em História, no Brasil, ficaram, por muito tempo, presas ao foco eurocêntrico dos conteúdos historiográficos. A própria pesquisa histórica, com a multiplicidade de temas e abordagens nos últimos 25 anos, ainda não conseguiu estimular a alteridade curricular e mudar uma cultura acadêmica e escolar na qual a África e o africanismo aparecem apenas nos contextos da escravidão e da expansão do capitalismo (FLORES, 2006, p. 66).

Assim, observa-se que as mudanças nas estruturas curriculares das Universidades estão sendo realizadas, ainda que tardiamente. Transcorrida mais de uma década, percebe-se que os cursos de graduação em História têm se adaptado lentamente às normativas estabelecidas pela Lei. De acordo com Oliva (2006, p. 192), segundo as informações que obtive do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) acerca da participação de cursos de graduação no Exame Nacional de Cursos (ENC),

realizado em 2003, constata-se que dos 211 Cursos de História que estiveram presentes, apenas 68 (ou seja, 32%) ofertavam a disciplina *História da África*, sendo que a maioria passou a fazê-lo nos últimos cinco anos e, muitas vezes, apenas no conjunto de disciplinas optativas. Salienta-se que embora as transformações estejam ocorrendo paulatinamente, elas se constituem a partir da promulgação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e emergem como um feliz avanço para a implementação dessa Lei. Além disso, os professores que tiverem suas formações estruturadas a partir de novos currículos terão a possibilidade de construir práticas pedagógicas com maior propriedade, direcionamento e conhecimentos na área.

Cabe ressaltar, ainda, que um número cada vez maior de concursos públicos tem sido realizado com o objetivo de trazer especialistas da área de História da África para Universidades Federais brasileiras, o que também pode ser entendido como resultado dos pressupostos estabelecidos pela Lei. Em contrapartida, torna-se necessário pensar no rompimento com a divisão histórica de tradição francesa, presente nos currículos de muitos cursos de Graduação em História, o mais breve possível, pois esta é uma divisão que impossibilita que o ensino de História da África se desvincule do eurocentrismo (FLORES, 2006).

Outro fator identificado na fala da professora Rita refere-se à forma como ocorria a formação de professores durante a ditadura militar, isto é, uma formação influenciada pelo nacionalismo brasileiro e pelo eurocentrismo, os quais legitimavam as ideias preconceituosas, conforme sinaliza Oliva:

Aqueles que se sentaram em bancos escolares até o fim da ditadura militar tinham que se contentar, ou aturar, uma História de influência positivista recheada por memorizações de datas, nomes de heróis, listas intermináveis de presidentes e personagens. Sem contar a extrema valorização da abordagem política pouco atraente, do eurocentrismo na História Geral e da exaltação da nação e de seus governantes na História do Brasil. Todos esses conteúdos eram apresentados com pouco ou nenhum perfil crítico e não existiam brechas para a participação das pessoas comuns nos fatos tratados. O ruir da traumática aventura dos militares ao poder se fez acompanhar de um esforço de historiadores, professores e técnicos na tentativa de modificar o ensino da história (OLIVA, 2012, p. 424-425).

Assim, os relatos dos docentes revelam que os estereótipos de inferioridade disseminados dentro do universo acadêmico repercutem dentro da escola, causando prejuízos à formação do alunado. Desse modo, para que ocorram mudanças significativas, os professores devem se sensibilizar e desenvolver uma postura crítica, refletindo continuamente sobre as ações relativas ao cotidiano escolar, de forma a evitar práticas docentes permeadas

pela interferência de preconceitos em relação à História da África e da população negra (AZEVEDO, 2011). Além de buscarem, continuamente, uma formação adequada que lhes permita ampliar seus conhecimentos corroborando para a implementação de práticas educativas mais conscientes.

Em relação ao conhecimento e pertinência da Lei 10.639/03, os educadores responderam às perguntas 5 e 6 que são, respectivamente: “Você tem conhecimento sobre a Lei 10.639/03? Como recebeu a sua decretação? Você é a favor dessa lei? Justifique sua resposta” e “Você considera importante trabalhar nas suas aulas e na escola as temáticas relacionadas à Cultura e História Africana e Afro-Brasileira? Justifique sua resposta”. Com relação a estes pontos, os docentes demonstraram não possuir uma leitura aprofundada sobre o tema, nem mesmo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, mas, por outro lado, posicionaram-se favoráveis à sua criação. Desse modo, não foram observadas resistências à obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas colocações dos professores, conforme indicações, abaixo:

Eu não tinha conhecimento especificamente sobre o número da lei, mas já tinha ouvido falar que havia uma previsão legal sobre a implementação da História Africana e da Ásia [...] sou a favor, creio eu que ela vem para reparar, uma solução para essa nossa formação clássica e europeia, eurocêntrica né, sempre focada numa História mais tradicional, acho que é uma lei que vem reparar um grande mal. [...] Por uma questão que está relacionada à nossa própria cultura, pela formação do povo brasileiro, pela influência que nós temos diariamente na nossa alimentação. Muitos alunos não sabem nem a origem da comida que eles estão comendo, sendo que muitas são de origem africana. Nós temos o feijão, por exemplo, agora não consigo me lembrar de todos os pratos, mas são vários e eu tenho um material sobre isso [...] (FABIANO, 2014).

Sim, tenho conhecimento. Soube primeiramente através dos meios de comunicação e depois em reuniões nas escolas onde eu trabalho. Olha quanto a Lei né sou plenamente a favor dessa lei, é uma maneira de respeito a seres humanos que foram massacrados na nossa sociedade e também sabendo da história de luta pela liberdade que eles têm e faz parte da nossa história [...] Claro que considero importante conhecer história e a cultura africana para aprender a respeitá-la isso aí ajuda a acabar de vez com esse racismo e com a discriminação na nossa sociedade. Isso tudo é triste sabe, bom tu deve saber é professora também, tem também o fato como já tinha dito que essa história tá no Brasil, não tem como ignorar e não deve ser ignorada e, aliás, não pode né, mas a gente sabe né que nem sempre as coisas funcionam desse jeito, tem que mudar isso no dia a dia (RITA, 2014).

Sim, tive conhecimento da Lei 10.639/03, através das orientações da coordenadora pedagógica da escola onde trabalhava que fez vários encontros com os professores para esclarecer e auxiliar na sua aplicação na escola, em todas as disciplinas e no currículo, mas lembro que era cobrado a sua aplicação mais diretamente na disciplina de História, Português e Geografia. E sou a favor da Lei 10.639/03 para que possamos ao longo do tempo e com os nossos alunos valorizar a cultura e o trabalho dos negros, que sempre foram vistos como escravos e tiveram com isso o significado preconceituoso e pejorativo que foram criados ao longo da história da

humanidade [...] Com certeza é importante tanto nas minhas aulas, como na escola trabalharmos as temáticas relacionadas a Cultura Afro-Brasileira e a Cultura e História Africana, para que possamos valorizar e que nossos alunos também valorizem e conheçam (AURORA, 2014).

Tenho conhecimento como eu também sou a favor, pois eu acredito que esse povo tem grande responsabilidade na formação cultural do Brasil [...] Considero muito importante até porque se faz necessário que os alunos conheçam a história, e também para tentar acabar com qualquer tipo de preconceito (ANA CAROLINA, 2014).

A professora Ana Carolina aponta que a Lei 10.639/03 possibilita o rompimento com o racismo e o preconceito; a professora Rita analisa que também é uma forma de respeitar a população negra, que foi massacrada na nossa sociedade, e que as lutas de liberdade desse grupo étnico fazem parte da nossa história. Existe, então, a consciência da existência do racismo, da discriminação e do silenciamento da história dos africanos e seus descendentes, e a importância de se estudar essa história. O fato da referida docente reconhecer a necessidade de uma previsão legal, no entanto, não indica que a aplicabilidade da mesma no contexto de suas aulas seja eficaz, pois se o direcionamento das práticas educativas não for ao encontro dos reais pressupostos da lei e de suas diretrizes, certamente, existirão falhas que deturpam a formação do alunado.

Cabe destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, direcionam e orientam como devem ser construídos os projetos e as práticas voltadas para a implementação da Lei 10.639/03 e auxiliam, de maneira imprescindível, o trabalho dentro das instituições de educação. Contudo, não há um único método ou forma correta de aplicá-la, pois em cada contexto, existem realidades, sujeitos e escolas diferentes, portanto, o que pode funcionar em um determinado espaço, pode não dar certo no outro.

Nesta direção, o professor Fabiano demonstra uma visão semelhante à da professora Rita, ao falar da importância de se estudar e conhecer a história da África, dos africanos e de seus descendentes, mas aponta apenas a influência na culinária. Em outras palavras, se esta abordagem for realizada de forma desconectada da realidade, não fará sentido para os alunos, o que irá corroborar com a legitimação das tradicionais visões da população afrodescendente ligada apenas ao trabalho que, no Brasil, foi implantado por meio da mão de obra escravizada. Isto é, a maioria das representações históricas da população negra apresentadas nos materiais didáticos e reforçadas por muitos professores estão ligadas ao trabalho e à escravidão, desconsiderando-se a influência e contribuição política, filosófica, cultural e científica, que as populações africanas tiveram na formação do Brasil. Ademais, quando o docente coloca que

os alunos não sabem a origem da comida que comem e cita o feijão como um exemplo de influência dos africanos, ele pode estar reforçando os estereótipos anteriormente expostos. Nessa esteira, Costa salienta que:

Superar o problema da discriminação racial na educação não é colocar capoeira, cabelo com trancinha ou feijoada no currículo; pode até passar por isso, mas deve antes passar pelo compromisso dos educadores de tentar qualificar os seus alunos negros para as mesmas posições ocupadas pelos alunos oriundos dos outros segmentos étnicos (COSTA, 2010, p. 46).

Ainda abordando sobre a temática, a análise das respostas em relação à oferta de cursos de formação acerca da Lei 10.639/03 e das relações étnico-raciais pela Secretaria Municipal de Educação de Arroio Grande e a 5ª Coordenadoria Regional de Educação do RS, foram coletadas por intermédio da pergunta de número 11, que foi a seguinte: “A 5ª Coordenadoria Regional de Educação e/ou a Secretaria Municipal de Educação de Arroio Grande oferecem cursos e formações continuadas tendo como temas as relações étnico-raciais e a Lei Federal 10.639/03? Você participa dessas formações e cursos? Como são esses cursos e formações e com que frequência eles ocorrem?”

Verificou-se, segundo relato dos docentes, que não houve a participação dos mesmos no curso de formação ofertado pela 5ª Coordenadoria Regional de Educação, pois não foi citado o projeto *A Cor da Cultura*:

No momento não tem sido oferecidos cursos e formações aos professores. Quando eles acontecem são oficinas e palestras, geralmente uma vez por ano e sempre participo (AURORA, 2014).

Pelo que eu me lembro já faz dois anos que eu estou concursado pelo município, não especificamente acho que até tem projetos com a cultura afro, acho que é o Ponto de Cultura ou Ponto de Axé que tem em Arroio Grande, mas não especificamente a Secretaria de Educação, acho que a Secretaria de Cultura trabalha, mas formação não e com relação a 5ª CRE eu também posso opinar porque eu também faço parte da rede estadual eu não visualizo nenhuma semana de formação sobre essa questão sobre essa questão em relação a diversidade étnico-racial (FABIANO, 2014).

Sim, em todas as Jornadas Pedagógicas este tema está incluído, e temos o Ponto de Cultura, que é um local onde se trabalha/aprende fatos sobre questões raciais, dança, capoeira, palestras, músicas (RITA, 2014).

Já teve alguns, porém, procuro participar, mas encontro mais fora da minha cidade, Pelotas, São Lourenço do Sul (ANA CAROLINA, 2014).

Desse modo, a partir da afirmação dos educadores, pode-se sinalizar algumas questões pertinentes ao trabalho das escolas onde os mesmos estão inseridos. Primeiro: se estas escolas desenvolvessem ações pedagógicas concretas articulando o projeto político pedagógico, o

currículo, os saberes docentes e a própria participação da comunidade; possivelmente, os docentes estariam participando do curso de formação continuada. Em contrapartida, há o compromisso do próprio professor com as questões étnico-raciais, pois, se é ofertada a formação continuada, por que não há participação?

Ingressa-se na segunda questão, a qual trata do envolvimento de gestores e coordenadores na efetiva aplicabilidade da Lei 10.639/03. Inúmeras vezes, tanto os gestores quanto os coordenadores não repassam as informações referentes às formações continuadas, porque haverá a quebra do quadro de professores nos dias de formação ou porque não há compromisso efetivo com as questões étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Estas posições são contrárias ao segundo parágrafo do Art. 3º da Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004 do CNE/CP/DF, que estabelece um dos papéis da escola ao determinar que estas deverão promover “o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2004, p. 6).

Embora sejam oferecidos cursos de formação pela 5ª Coordenadoria Regional de Educação, a qual abrange as escolas estaduais, a Secretaria Municipal de Educação de Arroio Grande não oferta formações direcionadas para a Lei 10.639/03; apenas coordena e orienta as escolas por meio de projetos. Neste sentido, os pressupostos das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que orientam a realização pelos sistemas de ensino são “atividades periódicas, com a participação das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais [...]” (BRASIL, 2004, p. 25).

Os questionamentos feitos aos docentes quanto à importância da formação continuada e da qualificação concentraram-se na pergunta 13: “De que forma a qualificação dos professores pode contribuir para uma formação que dê suporte para o ensino voltado para inclusão étnico-racial?”. Para esta questão, as respostas foram as seguintes:

A formação do professor é de fundamental importância, pois sabemos que ainda não dispomos de material necessário para realizarmos o nosso trabalho e que as próprias universidades ainda não preparam os estudantes para este assunto. Atualmente, ainda caminhamos a passos lentos para a aplicação da Lei 10.639/03, embora haja o esforço dos coordenadores pedagógicos na escola, os professores encontram dificuldades para desenvolver esta lei (AURORA, 2014).

Acredito que de forma positiva, visto que quanto mais qualificados, melhor desenvolverão seu trabalho (ANA CAROLINA, 2014).

Não é só na qualificação entende, mas o fato de sermos professores e trabalharmos com a diversidade e humanidade, a inclusão deve ser diariamente através de conteúdos, conversas. É como eu já havia falado em outros momentos, eu não tive uma formação adequada. Isso dificulta bastante o trabalho na sala de aula e ficar só no livro didático fica bem difícil, e outra: tem os conteúdos programáticos, nunca dá tempo de ver tudo, mas daí cabe a gente selecionar o que é importante, e pode ter certeza que a história da população negra é fundamental pra entender a nossa história por isso é que é importante trabalhar com ela (RITA, 2014).

Bom, primeiramente deve haver produção no espaço acadêmico, tudo acontece surge na academia acho que o teu trabalho é inovador em relação a isso está buscando fazer um mapeamento, que grau de noção nós temos sobre essa lei e sobre a nossa formação de matriz africana, mas eu acho, creio eu, que começa na Universidade e depois com o diálogo da Universidade com as redes básicas de ensino, no sentido de se divulgar, mas deve ter interesse dos gestores e dos professores se atualizarem não significa só fornecerem cursos também tem que haver interesse tem que também propiciar o incentivo para os professores (FABIANO, 2014).

As respostas dadas pelos docentes traduzem a relevância no investimento na qualificação e na formação do docente, visando a execução de um trabalho mais eficaz. Tanto a professora Aurora, quanto o professor Fabiano, dizem que a articulação entre a Universidade e a Escola é essencial; além disso, as produções de material didático e as pesquisas na área fortalecem a prática pedagógica desses educadores. Os fatores citados pelos educadores encontram-se expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e são expostos como providências a serem tomadas pelos sistemas de ensino e pelos estabelecimentos de educação básica, como se observa abaixo:

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar [...] Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial [...] Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos (BRASIL, 2004, p. 24).

Estas providências foram especificadas há mais de uma década e muitos estabelecimentos e sistemas de ensino ainda não se adaptaram a elas; logo, isto dificulta – sobremaneira – a implementação da Lei 10.639/03, o combate ao racismo e a difusão da discriminação racial nas Escolas. Em relação ao material didático, um grande índice deles que chega às escolas públicas continua representando a imagem da população negra de forma

errônea e discriminatória. Diante dessa realidade, o livro didático torna-se um instrumento retroalimentador da discriminação racial, no momento em que veicula “estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e positiva do branco [...] está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais [...]” (SILVA, 1989, p. 57).

Ao mesmo tempo, sabe-se que o interesse de professores, gestores, comunidade escolar e órgãos da esfera superior são essenciais na construção de uma educação voltada para as relações étnico-raciais e na implementação da Lei 10.639/03. Assim, adentra-se no campo da motivação e da responsabilidade com a formação cidadã e democrática, junto a necessidade de uma formação adequada, sendo ambos os fatores pertinentes para um trato pedagógico positivo com as relações étnico-raciais e para a inserção do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Nesta direção, Souza (2012, p. 26) atenta para o fato de que “o estudo é fator indispensável para o professor atingir plenamente seus propósitos de educador, e, além da motivação individual, é preciso haver apoio institucional para isso, tanto na forma de tempo disponível como na de remuneração adequada [...]”. Ao mesmo tempo, deve-se pensar em propostas de aplicabilidade da Lei de forma curricular e interdisciplinar, e no rompimento com as estruturas escolares que enquadram e engessam as práticas pedagógicas tornando-as inflexíveis (BRASIL, 2006).

As práticas educativas, ações e projetos realizados pelos professores do Município de Arroio Grande/RS foram analisadas através das questões 7, 8 e 9, que são, respectivamente: “Como você trabalha com as temáticas de Cultura e História Africana e Afro-Brasileira em sala de aula? Que recursos são utilizados? Quais as dificuldades encontradas?”; “Em que conteúdos você inclui as temáticas sobre a Cultura e História Africana e Afro-Brasileira? Dê exemplo”; “Os conteúdos referentes à Cultura e História Africana e Afro-Brasileira estão inseridos no currículo da disciplina de História? Como são organizados?”.

As respostas relativas à questão 7 demonstram diferentes práticas pedagógicas; por exemplo, o professor Fabiano e a professora Rita trabalham de formas antagônicas. Existe um esforço da professora Rita na preparo e na investigação de materiais didáticos mais ricos: ela organiza seu próprio material buscando diversificar o processo de ensino-aprendizagem e relata que utiliza diferentes recursos audiovisuais e textos, além de trabalhar de maneira prática também, conforme se verifica, a seguir:

Através de conversas, vídeos, murais, a gente está sempre mudando e renovando. Gosto de trabalhar com filmes, daí discutimos em aula, apresento um texto de apoio para auxiliar, gosto de trabalhar com imagens. Fiz um trabalho neste ano para conhecer o continente africano, eles tinham que pegar um país do continente e falar aspectos positivos, cultura, economia, história, essas coisas assim... eu tirei a ideia de um site. Como eu não tive uma formação mais aprofundada, fica difícil algumas coisas, mas tento me virar, procuro na internet e até tem umas coisas bem legais de vídeos e tem uns materiais da escola, daí monto o meu material. Nos livros que a gente escolheu para trabalhar aborda bastante coisa, mas sabe que ficar só no livro eles (alunos) não gostam e se entediam (RITA, 2014).

Outro aspecto sinalizado no relato da docente diz respeito ao uso do livro didático na sala de aula. Neste caso, a mesma entende que somente o uso desse instrumento limita a aprendizagem e a construção do conhecimento.

O professor Fabiano, por sua vez, utiliza uma metodologia tradicional, como ele mesmo afirma, sendo que a justificativa do uso desse método é o desinteresse dos educandos. Em sua fala, o docente também expõe uma experiência que vivenciou com os alunos na tentativa de aplicabilidade da Lei 10.639/03, quando, para sua surpresa, os alunos negros não se interessaram pela temática:

Olha eu vou te ser bem sincero, bem tradicional de forma textual, o material é escasso, algumas fontes iconográficas. Uma vez tentei trabalhar com documentário que agora não me lembro do nome, se eu te disser estaria mentindo, já faz uns três anos que eu tentei trabalhar isso num cursinho, mas não deu certo, não há interesse dos alunos. Até teve um fato curioso que quem tinha mais interesse, é minha impressão, tinha dois alunos de origem afrodescendente e eles eram os que tinham menos interesse na disciplina e na temática, enquanto os alunos de outras etnias tinham mais interesse, acredito que por ser algo até diferente. Mas isso é um apontamento meu (FABIANO, 2014).

As temáticas que envolvem a História e a Cultura do povo negro não dizem respeito somente à população negra, pois elas fazem parte da formação do Brasil. Assim, quando os educadores pensam que essa história deve ser apenas de interesse do grupo étnico a qual ela “pertence”, acabam indo contra os pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, que orientam a Escola no sentido de estar inteirada no processo de desconstrução de estereótipos que minimizam a história dos africanos e seus descendentes. Assim, em determinados momentos as “[...] práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias [...] dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças” (GOMES, 2001, p. 86).

Desse modo, observa-se que as práticas educativas desenvolvidas por Fabiano estão distantes de contemplar os preceitos de uma educação para as relações étnico-raciais e de um ensino de história da África e dos negros pautada em reflexões e aprendizados que a valorizem. Nesse sentido, Romão sinaliza que:

O professor comprometido com o combate ao racismo deverá buscar conhecimento sobre a história e cultura deste aluno e de seus antecedentes. E ao fazê-lo, buscar compreender os preconceitos embutidos em sua postura, linguagem e prática escolas, reestruturar seu envolvimento e se comprometer com a perspectiva multicultural de educação (ROMÃO, 2001, p. 20).

Cabe colocar, então, que as práticas pedagógicas devem ser orientadas a partir de princípios éticos norteadores das relações entre educadores, pais e alunado, tendo em vista que essas práticas necessitam ser revistas para que se possa transformar o trabalho com a diversidade étnico-racial, dentro das instituições de educação, de forma comprometida e competente (GOMES, 2005b).

Por outro lado, quando o professor Fabiano se surpreende com o desinteresse de seus alunos negros, ele expressa uma situação cotidiana nas salas de aula, a de que a questão racial e a história africana e afrodescendente é um assunto tido como apenas do povo negro. Nessa esteira, Gomes ressalta que “enquanto a educação escolar discutir a questão racial como um ‘problema do negro’ negando-se a integrá-la nas reflexões sobre a sociedade brasileira continuaremos dando muito espaços aos mais diversos equívocos e a práticas intencionalmente racistas” (2001, p. 93).

Na mesma linha, Silva (2002) expõe que o fato da invisibilidade dos valores históricos e culturais, bem como a inferiorização dos atributos descritivos dos africanos e de seus descendentes, através de estereótipos conduzem, muitas vezes, esse povo ao desenvolvimento de comportamentos de rejeição e negação dos valores culturais.

As professoras Ana Carolina e Aurora não explicitaram – com exatidão – de que forma traçam estratégias de implementação da Lei 10.639/03 e como são as suas práticas com a questão do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Portanto, as colocações expostas por elas concentram-se na elaboração do trabalho ao longo do ano e na utilização de materiais e recursos didáticos, como se observa, a seguir:

Costumo trabalhar em forma de projeto para o ano todo. Procuo usar os mais diversificados recursos, visto que meu objetivo é chamar atenção dos meus alunos, e, fazer com eles adquiram conhecimento (ANA CAROLINA, 2014).

Trabalho utilizando os livros didáticos atualizados, vídeos, mas principalmente questionando e fazendo os alunos posicionarem-se a respeito do assunto (AURORA, 2014).

Os recursos didáticos citados nos relatos das professoras Ana Carolina e Aurora são instrumentos que instigam o aluno a pensar e refletir, desde que estes sejam utilizados e explorados de maneira adequada. Dessa forma, mesmo que as educadoras não tenham explicitado de maneira concreta o seu trabalho com a diversidade étnico-racial e com o ensino de história da África e dos negros, em outras questões, deixam claro o seu comprometimento com as temáticas e a importância destas no processo de ensino-aprendizagem e no rompimento com o racismo e com a discriminação racial.

Em relação à produção de materiais didáticos e paradidáticos acerca da História da África e da população negra no Brasil, observa-se que houve um aumento considerável. É fato que, ainda, há muito que se investir em estudos sobre o continente africano e que estas descobertas serão potencializadas por pesquisas cada vez mais aprofundadas nesse campo. Não obstante, o uso dos recursos para que se aprimorem e enriqueçam as práticas pedagógicas depende da postura dos docentes, além de sua formação continuada e, neste sentido, Souza salienta que “o mais importante para avançarmos de forma adequada no sentido de produzir e transmitir um conhecimento de qualidade é trazer para primeiro plano a necessidade de estudo e pesquisa. Sem eles, não há como alcançar e transmitir conhecimentos de qualidade” (2012, p. 19).

Então, a construção do conhecimento histórico por parte dos alunos está atrelada à instrumentalização dos professores, pois, se os docentes possuem uma formação defasada, dificilmente conseguirão articular saberes, os quais são essenciais no processo de ensino-aprendizagem da História. É sabido que sem

formação adequada e tempo para estudo permanente fica difícil ser um professor dinâmico, atualizado, com capacidade não só de transmitir informações corretas como de captar a atenção dos alunos, num mundo cada vez mais cheio de estímulos interessantes e absorventes” (SOUZA, 2012, p. 19).

Isso não quer dizer que os saberes docentes adquiridos e construídos por meio das práticas e vivências dos professores não são importantes, contudo, deve existir uma articulação entre os saberes acadêmicos, os saberes da vivência e os da prática a fim de auxiliar o educando a pensar de forma crítica e reflexiva, para que se tornem mais conscientes acerca de seu papel social enquanto sujeitos detentores e construtores da história.

Os questionamentos e as respostas obtidas para as questões 8 e 9, que retratam os conteúdos nos quais estão inseridas as temáticas sobre a Cultura e História Africana e Afro-Brasileira, e se estes conteúdos estão inseridos no currículo da disciplina de História foram expressos da seguinte forma:

Por exemplo, no conteúdo de Brasil Colônia, economia açucareira, participação dos negros na Revolução Farroupilha e Guerra do Paraguai, a participação do negro na sociedade, a discriminação e a desigualdade social, falo do *apartheid*, gosto de abordar sobre a música e a religião não tem um tópico específico até porque o que me foi passado é que temos que trabalhar como posso dizer... trabalhar dentro do currículo [...] Como ti disse, está inserido, eles estão entre os conteúdos gerais, a partir daí, trabalha-se especificamente toda a história dos negros no Brasil e do continente africano, é que em cada ano é diferente sempre que dá para inserir a história dos indígenas faço isso, mesmo que tenha conteúdos sobre essas temáticas (RITA, 2014).

História do Brasil especificamente no 8º ano agora e no período de transição e eu já aproveito e trabalho questões sobre o movimento abolicionista, os povos que foram trazidos e escravizados aqui no Brasil dentro das condições do pós-abolição em que o estado brasileiro criou uma lei e deixou a “deus dará” a população afrodescendente, bem como eu havia anteriormente te relatado, é bem é pouco material realmente. [...] é um item só é História da África e do Brasil, acho que é um item do conteúdo programático que está em todas as escolas, até na formação do município se eu não me engano a gente incluiu, não tenho certeza, mas acho que a gente incluiu no 8º ano, mas posso pesquisar e posteriormente te enviar para te confirmar esses dados (FABIANO, 2014).

Costumo fazer uma interdisciplinaridade, devido que trabalho desde textos, danças, músicas, pesquisas de campo e muito mais. [...] Ainda acho que precisam ser melhores organizados, pois essas temáticas, vejo uma pincelada no 7º ano, porém ainda vejo os autores branqueando a História mesmo sabendo que o nosso Brasil chegou a ter mais negros do que brancos na época da escravidão (ANA CAROLINA, 2014).

Nos conteúdos desenvolvidos como: 7º ano: A economia e sociedade brasileira; 8º ano: As revoltas que aconteceram no país; 9º ano: A independência da África (AURORA, 2014).

É possível observar que os conteúdos acerca da História Africana e Afro-Brasileira estão inseridos nos currículos escolares. No entanto, há que se refletir sobre a forma como estes conteúdos são abordados, pois, segundo Munanga (2006, p. 56), este é um dos grandes desafios, tendo em vista que a “grande tarefa no campo da educação há de ser a busca de caminhos e métodos para rever o que se ensina e como se ensinam, nas escolas públicas e privadas, as questões que dizem respeito ao mundo da comunidade negra”.

Por sua vez, a professora Rita procura abordar de forma muito diversificada as temáticas, além de realizar movimentos que podem possibilitar aos seus alunos a compreensão sobre a situação da população negra no contemporâneo; a professora articula seus saberes e estabelece relações entre o passado e o presente; ou seja, os assuntos inseridos

no currículo vão além da dimensão do negro como mão de obra, pois ao tratar acerca da música e da religião (de maneira contextualizada), os discentes terão acesso a diferentes aspectos que formam a história africana e afrodescendente, conseqüentemente, a instrumentalização desse alunado no processo de formação do conhecimento histórico ocorre de modo efetivo.

De outro modo, o educador Fabiano, não demonstra instrumentalização diversificada em suas práticas educativas, visto que suas respostas revelam um direcionamento para o processo de construção do conhecimento histórico em associação à aspectos que minimizam e reforçam os estereótipos de racismo e que engessam a história da população negra na escravidão. Possivelmente, a recusa e o desinteresse de seus educandos negros sejam justificados pela forma como o tema é apresentado em sala de aula; em contrapartida, sabe-se que o sistema educacional – estabelecido em inúmeras escolas – não colabora para aumentar o interesse dos estudantes.

Conforme mencionado anteriormente, se a única referência dos alunos negros sobre a história de seus antepassados for a escravidão, este posicionamento desqualifica e minimiza a cultura, a tradição, os costumes, os ritos, a memória, os cultos, etc., tendo em vista que existirá a tendência do educando de não se sentir pertencente aos processos históricos, isso também acentuará a ideia de inferiorização do negro e a discriminação racial. Contudo, não se pode esquecer que “somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta produzir, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade” (MUNANGA, 2005, p. 15). Nesta perspectiva, sublinha-se que existe uma reprodução daquilo que o professor aprende. Assim, não sendo conhecedor da História da África e dos negros da diáspora, o mesmo se utilizará daquilo que construiu em sua formação.

Quanto à inserção de temáticas sobre a África e a população negra, Fabiano afirma que o tema está inserido no currículo do 7º ano do Ensino Fundamental, no tópico sobre História do Brasil, onde o mesmo já trabalha com as questões sobre escravidão, abolição, pós-abolição e povos trazidos da África e escravizados no Brasil. O professor acredita que no currículo do 8º ano está inserido um tópico específico sobre a História da África; contudo, não confirma a informação no momento da entrevista, nem à posteriori. Diante disso, Lopes (2006, p. 46) salienta que os conteúdos escolhidos pelo “currículo escolar não legitimam a presença do negro como uma das matrizes fundantes na constituição do povo brasileiro. Este é um conteúdo restrito da escravidão, e que mesmo assim, apresenta o negro como subalterno e inferior”.

A educadora Ana Carolina diz que ainda enxerga os autores branqueando a História. Esse branqueamento e silenciamento advindo de bases seculares, submersas no mito de inferioridade da raça negra e superioridade da raça branca, prioriza e define um padrão homogeneizado de cultura e raça/etnia. Ainda, ao fazer uma reflexão que trata das temáticas apenas no 7º ano, a professora admite que os conteúdos precisam ser organizados de uma forma mais coerente. As observações feitas por Ana Carolina atentam para o fato de que, transcorrida mais de uma década da promulgação da Lei 10.639/03, as instituições de educação ainda encontram resistência e/ou dificuldade para modificarem seus currículos que, erroneamente, são a cópia do sumário do livro didático. Desse modo, deve-se construir um currículo que considere a realidade do contexto escolar e os próprios alunos como sujeitos partícipes principais deste processo.

A professora Aurora limita-se a pontuar quais conteúdos referentes às temáticas em questão estão inseridos nos currículos de cada ano do Ensino Fundamental II, nos quais ela ministra a disciplina de História.

A questão 10 das entrevistas com os docentes diz respeito ao Projeto Político Pedagógico, assim questionando: “O Projeto Político Pedagógico da(s) Escola(s) onde você leciona contempla(m) temas de diversidade étnico-racial? São desenvolvidas atividades no sentido de trabalhar com essas temáticas? Dê exemplos”. As respostas obtidas para estas questões foram às seguintes:

Sim. Os professores têm liberdade para trabalhar como querem (ANA CAROLINA, 2014).

Sim. A escola contempla temas de diversidade étnico-racial. Através de projetos que são elaboradas pela equipe diretiva, com a participação dos professores, funcionários e alunos (AURORA, 2014).

Diversidade sim, mas étnico-racial especificamente não, trabalho com eles sobre diversidade, todas as escolas trabalham com diversidade ou de gênero ou sexual, creio que inclua de etnia, mas não especificamente de etnia diversidade é bem debatido até porque os regimentos estão sendo alterados nas escolas e esse ponto da diversidade tem sido bem debatido, mas não específico a esse ponto. Olha, na escola eu vejo um movimento, nas escolas municipais, até por... até pelo fato do feriado municipal que existe em Arroio Grande, o Dia da Consciência Negra, no dia 20 de novembro há uma movimentação até por parte das direções que divulgam o porquê do dia pra tentar trazer pelo menos uma breve noção para os alunos, não nada muito grandioso e de difícil assimilação, mas há um interesse todos os anos há um trabalho por parte das escolas (FABIANO, 2014).

Sim. Em diversas disciplinas são realizados trabalhos diversos: palestras, conversas, textos, cartazes. Eu sei porque discutimos eles, todos os anos na formação inicial e do meio do ano aquela que fazemos com o município; uma parte é na escola (RITA, 2014).

Segundo as docentes Rita, Ana Carolina e Aurora, os Projetos Políticos e Pedagógicos de suas Escolas contemplam os temas de diversidade étnico-racial. Sabe-se que o Projeto Político Pedagógico da Escola é um instrumento que direciona as ações da instituição e abarca todos os aspectos do universo escolar e do espaço onde ele está inserido, a fim de que se construa uma Escola democrática e pautada em propósitos humanos, éticos, reflexivos e cidadãos. Assim, o “Projeto Político Pedagógico suscita a compreensão da escola como espaço de formação humana e socialização do saber, onde a construção significa ampliar a participação dos sujeitos envolvidos” (AGUIAR, 2008, p. 129).

As escolas – como um todo – devem articular ações que promovam o respeito e a valorização étnico-racial; estes são os primeiros passos no que tange à aplicabilidade da Lei 10.639/03. Cabe colocar que o compromisso da gestão escolar se reflete de maneira contínua nas ações e atitudes dos sujeitos envolvidos nesse processo. Em outras palavras, a gestão, ao comprometer-se com as questões étnico-raciais colabora e impulsiona os trabalhos desenvolvidos. Nesse sentido e tendo em vista o combate ao racismo e a aplicabilidade da Lei 10.639/03, devem ser inclusos no PPP de todas as escolas, planejamentos e objetivos específicos que tracem ações conjuntas e que envolvam, também, a comunidade escolar, os Movimentos Negros e as organizações de bairro.

O professor Fabiano, em suas colocações, afirma que as escolas nas quais leciona apresentam a temática da diversidade como um todo, mas não a diversidade étnico-racial, especificamente, e que as Escolas desenvolvem ações contando com a participação dos gestores. Observa-se que a participação gestora demonstra preocupação e comprometimento com as questões raciais; entretanto, o docente relata que as atividades e ações realizadas ocorrem devido ao feriado do dia 20 de novembro, momento em que se comemora o *Dia da Consciência Negra*.²⁰ Embora os docentes e as escolas tenham autonomia, neste caso, não há consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, que alertam acerca da importância de se trabalhar com estas temáticas de maneira curricular e reflexiva para que não se construam estereótipos que estigmatizem a história e cultura africana e afrodescendente como exótica e inferior.

²⁰ De acordo com a Tese de Doutorado de Flávia Mateus Rios (2014), na década de 80 e nos anos 90, uma série de ações e reivindicações do Movimento Negro no Brasil contra o racismo e a discriminação racial levaram a posterior institucionalização do dia 20 de novembro como *Dia da Consciência Negra*. Essa data foi escolhida em homenagem a Zumbi dos Palmares e como marco de luta da população afro-brasileira desvinculando-a do dia 13 de maio (Dia da Abolição da Escravidão no Brasil).

As medidas que deveriam ser tomadas para a institucionalização da Lei 10.639/03, na visão dos docentes do Município de Arroio Grande, foi direcionada a partir da questão de nº 15: “Para você, quais são as medidas necessárias que devem ser tomadas para a implementação da Lei 10.639/03?”. As respostas obtidas foram as seguintes:

Acredito que as escolas devem fiscalizar se, de fato, os professores estão realmente trabalhando com as temáticas étnico-raciais, pois a lei existe, mas não vejo muito ser trabalho em sala de aula, como também acredito que precisa ser mais explorada pelas escolas a Lei 11.645/08, pois trabalha a questão indígena (ANA CAROLINA, 2014).

Cumprir a lei é um comprometimento de toda a sociedade e não apenas de escola. Existem as limitações, o preconceito na sociedade brasileira, o descaso da Academia, o despreparo dos professores, o desinteresse das editoras (AURORA, 2014).

Acho que as medidas já estão sendo implementadas, por exemplo, as próprias leis criadas que fazem com que as pessoas sejam respeitadas independentes da cor. O Dia da Consciência Negra há muitas atividades de conscientização, a obrigatoriedade em trabalhar em diversas disciplinas na escola outra coisa mesmo é as cotas educativas e outras políticas que dá maior oportunidade aos afrodescendentes (RITA, 2014).

As políticas públicas, mas também tem que ter interesse dos gestores, das secretarias municipais e estaduais do próprio MEC de incentivar essas políticas e por meio de projetos pelo AVA pelo Moodle, tentar ampliar o máximo possível, campanhas de conscientização pela TV, *banners*, hum algo bem tradicional mesmo (FABIANO, 2014).

A partir dos relatos citados analisou-se que os problemas apontados no início deste capítulo também estão presentes na realidade escolar dos docentes entrevistados, pois se observa que apenas a professora Rita acredita que as medidas já estão sendo tomadas; contudo, ressalta-se que a sanção de uma lei não é suficiente para que os seus postulados sejam cumpridos (GOMES, 2008). Na visão de Fabiano e de Aurora, falta interesse dos professores e maior divulgação e campanhas de conscientização. Estes apontamentos demonstram que embora sejam ofertados cursos de formação continuada, como ocorre na UNIPAMPA (o polo do município de Jaguarão fica próximo ao município de Arroio Grande), a divulgação destas formações não chega até o professorado e/ou não instiga a participação dos docentes.

Por fim, a professora Ana Carolina aponta a ausência de fiscalização efetiva das práticas educativas, no sentido de se viabilizar e promover a inserção do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, assim como uma maior atenção à Lei 11.645/08, que inclui também a questão indígena. A professora Aurora complementa a colega, salientando

que o cumprimento da Lei 10.639/03 é tarefa de todos e que as limitações encontram-se no despreparo e na má formação docente nas Universidades e no preconceito da sociedade.

As ações docentes pautadas na promoção de uma educação para as relações étnico-raciais são essenciais para a efetiva implementação da Lei 10.639/03 e o combate ao racismo na sociedade brasileira. Dessa forma, entende-se que o professor é “um forte aliado para formar cidadãos livres de sentimentos de racismo” (CAVALLEIRO, 2001, p. 141). Ressalta-se, no entanto, que os professores não são os únicos responsáveis pela promoção das mudanças necessárias, tendo em vista que é preciso um trabalho conjunto de ações por parte de toda a sociedade. Ao mesmo tempo, as posturas e os posicionamentos adotados pelos educadores podem – de certo modo – interferir, negativamente ou positivamente, para a promoção da igualdade racial e de uma educação para as relações étnico-raciais no país.

Nessa esteira, verifica-se que o racismo é um dos obstáculos limitadores da implementação da Lei 10.639/03. Ademais, as percepções que os sujeitos históricos que compõem o universo escolar têm acerca do racismo, configuram-se como uma possibilidade de construção de formas de conscientização e combate das problemáticas derivadas do racismo presentes nos bancos escolares. Assim, a fim de se compreender a opinião dos educadores sobre o racismo, utilizar-se-á as respostas dadas para as questões de nº 12 e 14, que são, respectivamente: “Você presencia ou já presenciou relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualifiquem os negros e salientam estereótipos depreciativos? Como você media essas situações no espaço escolar?” e “Em sua opinião qual é o papel do professor no combate ao racismo e o preconceito no espaço escolar?”.

Por intermédio das respostas obtidas, pode-se observar inúmeros fatores que compõem o imaginário da sociedade brasileira a respeito da discriminação racial, do preconceito e do racismo. No entanto, antes de se analisar as respostas dos educadores, é pertinente a conceituação dos termos *discriminação racial* e *preconceito*, a fim de tornar a compreensão do leitor mais clara. Na *Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial*, realizada pela ONU (1996), o termo *discriminação racial* foi definido como:

[...] qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferências baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como objeto ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercício, em condições de igualdade, os direitos humanos e liberdades fundamentais do domínio político, social ou cultural, ou em qualquer outro domínio da vida pública [...] (SANT’ANA, 2005, p.63).

Para Vera Neusa Lopes (2005, p. 188), a *discriminação racial* é entendida como a “atitude ou ação de distinguir, separar as raças, tendo como base ideias preconceituosas”. A mesma linha de pensamento apontada por Lopes (2005), consta na obra intitulada *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, que traz a seguinte definição para o termo: “Ação, atitude, ou manifestação contra pessoa ou grupo de pessoas em razão de sua raça ou ‘cor’” (BRASIL, 2006, p. 217).

Também pode ser analisada na publicação *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, a conceituação da palavra *preconceito*, tendo por definição “uma opinião que se emite antecipadamente, a partir de informações acerca de pessoas, grupos e sociedades, em geral infundadas ou baseadas em estereótipos, que se transformam em julgamento prévio, negativo” (2006, p. 221). De acordo com Lopes (2005, p. 188), o *Programa Nacional de Direitos Humanos* entende o preconceito como “uma atitude, fenômeno intergrupar, dirigido a pessoas ou grupo de pessoas; é predisposição negativa contra alguém; algo sempre ruim: predisposição negativa, hostil frente a outro ser humano; desvalorização do outro como pessoa [...]”. Sant’Ana, por sua vez, coloca que preconceito “é uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, pela época e educação” (SANT’ANA, 2005, p. 62).

Dessa forma, no processo de elaboração do roteiro de entrevistas se considerou que seria mais proveitoso o uso do termo *preconceito* ao invés de *preconceito racial*, haja vista que o primeiro é mais amplo. No entanto, cabe explicitar a concepção de preconceito racial apontada por Lopes, pois, segundo a autora, é “uma idéia preconcebida suspeita de intolerância e aversão de uma raça em relação a outra, sem razão objetiva ou refletida” (LOPES, 2005, p. 188).

No que tange às entrevistas, observou-se que os docentes não tinham muita clareza da definição conceitual de racismo e discriminação racial, diversamente do que ocorre com o sentido da palavra *preconceito*. Além disso, alguns dos educadores entrevistados apresentaram ideias e estereótipos que, comumente, se têm em torno das questões raciais no Brasil. Não obstante, não se trata aqui de julgar e criticar os docentes por algumas posturas apresentadas, mas de analisar o quanto estas posições podem, de alguma maneira, interferir no processo de formação e conscientização dos educandos e de retroalimentação do mito da democracia racial e negação da existência de disputas e embates derivados das relações étnico-raciais dentro da escola.

Assim, com base na questão de número 12, ao serem questionados acerca da presença de estereótipos depreciativos e preconceitos em relação à população afrodescendente no

espaço escolar, foram obtidas respostas de silenciamento, negação e distanciamento, como verifica-se nas afirmações da professora Ana Carolina e Fabiano:

Olha, assim, nas escolas que eu trabalho, eu não visualizo agora nesse momento, eu não visualizo graças a Deus, mas eu acho que deve existir por parte de algum colega, não posso afirmar. Sempre tem! Uma coisa é eu dizer, por exemplo, aqui no gravador e ti dizer uma coisa totalmente diferente por fora, mas eu creio que sim, que há essa forma oculta que eu não posso ti afirmar assim, dá nome aos bois como se diz [...]. (FABIANO, 2014).

Na escola onde trabalho não vejo preconceito, estereótipos depreciativos, porém, acompanho através de noticiários, *internet*, que em alguns estados como Rio de Janeiro, São Paulo, o preconceito ainda é enorme, por alunos, pais (ANA CAROLINA, 2014).

Pelas citações indicadas acima, percebe-se que ambos os docentes não visualizam preconceito e/ou estereótipos racistas contra a população afrodescendente nos espaços onde lecionam. Entretanto, o docente Fabiano faz referência a “uma forma oculta” de preconceito, aquele não expresso diretamente. Neste sentido, há de se considerar que as situações “de discriminação e preconceitos estão com frequência presentes no cotidiano escolar e muitas vezes são ignoradas, tratadas como brincadeiras” (CANDAUI, 2011, p. 32). A partir dessa perspectiva teórica, compreende-se que a postura adotada por Fabiano é a de representação de uma sociedade que reproduz e retroalimenta o silenciamento diante das questões raciais conflituosas, sem negar, no entanto, a existência dessas questões. Em outras palavras, o educador Fabiano não consegue enxergar as disputas e embates provenientes de relações raciais baseadas na desigualdade e na exclusão nas instituições em que leciona; porém, ele não nega a existência desses fatores.

Ao contrário da docente Ana Carolina, que observa a discriminação racial e o preconceito distante da sua realidade, apontando os estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, onde haveria enorme preconceito por parte de pais e alunos. Dessa forma, a educadora salienta a influência da família diante dos problemas derivados do racismo e da discriminação racial. Nesta direção, Trindade (1994, p. 104) aponta que “os pais (família) exercem um papel fundamental na inculcação de preconceitos”. Assim, verifica-se que a influência familiar pode ser um fator determinante na disseminação de estereótipos racistas, corroborando com uma formação que retroalimenta e reafirma esses estereótipos.

Igualmente, a docente Aurora salienta que, inúmeras vezes, a discriminação e o preconceito se originam na família. Inclusive reforça que já presenciou situações de preconceito étnico-racial na sala de aula, conforme se constata, a seguir:

Sim, já presenciei, e acho que infelizmente não acabou, ainda verei esses fatos, porque na escola, orientamos, informamos e posicionamos o nosso aluno, que na maioria das vezes traz de casa esse preconceito arraigado, e só através de um bom diálogo e informações é que ao longo do tempo poderemos acabar com situações desagradáveis (AURORA, 2014).

Os apontamentos da educadora Aurora remetem a uma recente prática educativa, realizada pela professora pesquisadora deste trabalho, com os educandos da Escola Estadual de Ensino Médio Colônia de Pescadores Z3²¹. Nesta prática educativa realizaram-se debates e discussões em grupo acerca dos problemas raciais no Brasil.²² Foram utilizados alguns recursos didáticos: um texto abordando a questão da “democracia racial” no Brasil e duas charges retratando ideias racistas.²³ Ao longo das aulas e do desenvolvimento das temáticas surgiram diferentes posicionamentos e reflexões, além de relevantes experiências vivenciadas pelos estudantes.

As experiências foram adversas, mas, cabe trazer para este texto dois episódios que ocorreram com duas estudantes da escola.²⁴ No primeiro caso, a estudante Laura relatou que trabalha numa creche municipal como monitora e que sua relação e envolvimento com as crianças da Educação Infantil é diária e muito próxima; sendo assim, a situação de um menino lhe chamou a atenção, devido a sua reação com uma monitora negra; no seu relato, expressou que “o menino chorava sem parar, era só a tia Marta chegar, achamos que era estranhamento porque ele é novo [...] mas na real ele dizia que tinha medo, que ela era preta. Quando comentamos para mãe do menino a situação, ela ficou meio sem graça e falou que era normal ele fazer isso” (DIÁRIO DE SALA DE AULA, 2015).

No segundo caso, a estudante Maria Luiza relatou que a avó a proibia de brincar com crianças negras, afirmando que ela não a deixava “brincar com criança negra, ela dizia que elas fediam e tinham piolho e eu não brincava, mas hoje fico horrorizada com isso” (DIÁRIO DE SALA DE AULA, 2015).

Nos dois casos expostos pelas discentes, percebe-se que a influência familiar está vinculada aos casos de racismo e discriminação racial, percepção que vai ao encontro das afirmações da professora Ana Carolina. Nesta direção, constata-se que é um processo difícil

²¹ A Escola Estadual de Ensino Médio Colônia de Pescadores Z3 está situada na Colônia de Pescadores Z3, no município de Pelotas (RS). Foi criada em junho de 2014 e funciona no turno da noite, tendo como público principal, os estudantes que trabalham durante o dia e educandos que voltaram a estudar depois de algum tempo afastados do espaço escolar. Além disso, quase que a totalidade da Escola é formada por um público que reside na própria comunidade. Por fim, cabe mencionar que a pesquisadora leciona nessa instituição desde a sua criação.

²² Esta prática educativa foi desenvolvida no ano de 2015.

²³ Os materiais utilizados nesta aula estão apresentados no Anexo V.

²⁴ Os nomes dados às estudantes são fictícios em virtude da preservação de suas identidades.

desfazer-se de modelos socialmente impostos, que é árdua a tarefa de enxergar e compreender o “outro” de maneira igualitária, respeitando suas diferenças, materializando-se por meio de práticas e ações possíveis de respeito e valorização da diferença. Assim sendo, concorda-se com a posição teórica de Munanga (2005), quando este propõe que somos resultado do meio em que vivemos, somos produto de uma educação pautada do eurocentrismo e reproduzimos de maneira consciente – ou não –, os preconceitos presentes na sociedade na qual estamos inseridos.

Ainda, verificam-se as concepções teóricas de Munanga (2005), supracitadas, no momento em que se analisa a continuidade da resposta dada pelo professor Fabiano à questão de número 12, quando o mesmo apresenta um distanciamento no trato pedagógico com as questões étnico-raciais – distanciamento e silenciamento produzidos pela própria sociedade brasileira.

Observa-se que a existência destes aspectos em relação às questões étnico-raciais legitimam uma falsa superioridade branca enraizada no cotidiano da escola e na prática docente de muitos professores, haja vista que resultam do eurocentrismo introjetado na população brasileira. Quando o docente Fabiano afirmou que não visualizava relações étnico-raciais pautadas na depreciação e discriminação da população negra, nos espaços em que leciona, a pesquisadora procurou questioná-lo quanto à sua postura de mediação diante de possíveis situações de conflitos e discriminação, obtendo a seguinte afirmação:

Olha, eu buscava relatar pro meu superior, eu acho que isso aí não é o correto, eu diretamente não me envolveria né nessa situação porque eu não faço parte das ordens administrativas da escola. [...] Com relação aos alunos vou ser bem sincero, eu procuro na questão da diversidade respeitar muito [...] eu vejo mais a discriminação como se diz o preconceito né com homossexual do que propriamente racial porque [...] eu tenho alunos, por exemplo, no oitavo ano e no nono ano de todas as origens, alemães, italianos, negros também e entre eles há um entrosamento de muita igualdade. Agora, em relação à orientação sexual, é que eu vejo mais discriminação, se um aluno é, não sei se pela formação do campo, aquela coisa mais tradicional, conservadora [...] mas racial eu não vejo (FABIANO, 2014).

Segundo o professor Fabiano, a presença da discriminação e do preconceito no contexto em que trabalha, está presente nas questões de gênero, isto é, em relação à homossexualidade. Ele ainda aponta que, embora não considere correto o preconceito e a discriminação na escola, buscava comunicar aos superiores questões dessa ordem, mas não se envolveria diretamente. Já a docente Rita, afirma ter presenciado situações de conflitos e embates envolvendo as questões étnico-raciais, conforme o trecho, a seguir:

Sim. Um aluno falou para outro que ele não fizesse trabalho de negro. Foi algo extremamente inesperado e toda a aula parou, os alunos ficaram chocados. Não precisei fazer nada, pois uma menina negra falou sobre o trabalho de vários negros que se destacaram e destacam em nossa sociedade e repetiu ao colega: - *Agora tu podes fazer trabalho de negro, que ficará bem feitinho*. Não tive nem palavras para concluir, pois a resposta foi rápida e certa (RITA, 2014).

A professora Rita relatou que não precisou fazer nada diante da situação; entretanto, seria interessante promover o diálogo e a reflexão nesse momento da aula, haja vista que a mediação dos conflitos é pertinente no processo de socialização e formação cidadã dos educandos, sejam eles oriundos de diferentes fatores.

A pergunta de nº 14 do roteiro de entrevistas: “Em sua opinião qual é o papel do professor no combate ao racismo e o preconceito no espaço escolar?”, aborda o papel do professor em relação ao racismo e ao preconceito na escola. Com relação a este questionamento, foram obtidas as seguintes respostas:

O professor sempre terá um papel importante sobre o racismo e o preconceito no espaço escolar, pois poderá ser o mediador, como o esclarecedor, e formador de opinião, então, cabe a este também estar livre do preconceito e posicionar-se para que haja no espaço escolar o debate e o respeito para com o ser humano (AURORA, 2014).

O papel de um mediador, que saberá se posicionar e mostrar aos alunos que a diversidade está presente em nossas vidas e, precisamos saber respeitar para que haja uma boa convivência em sociedade (ANA CAROLINA, 2014).

Olha, eu, como formado em História, eu vejo que a questão da criticidade tenta trabalhar tanto com a questão legal e com a questão cultural, e tentar buscar evitar, não digo evitar, mas, que se as pessoas são contrárias, que sejam contrárias, mas desde que não ofendam os outros que aceitem [...] e eu sempre busco trabalhar, como eu te falei no caso da discriminação sexual, eu sempre digo para os meus alunos tu tem a tua opinião, beleza; tu tens direito de ter a tua opinião, mas não expõe ela se vai ser discriminatória, racista ou preconceituosa, se for de forma vexatória pra ofender o colega que seja homossexual, por exemplo, eu também estendo a questão racial de forma geral não só com os negros, mesmo que o racismo atinja muito mais a população negra no Brasil, mas como eu não visualizei nesse caso assim preconceito com relação ... não sei o termo que tu prefere que eu use raça ou etnia, eu prefiro usar etnia [...] Então eu creio que seria o mesmo exemplo, tu pode ter a tua opinião, tu pode ser contra, tranquilo, desde que tu não invada os espaços dos outros, desde que tu não seja ofensivo, eu aceito todas as opiniões; tu quer ser contra, seja, mas que tu seja ofensivo... eu tento mediar nisso (FABIANO, 2014).

Nós temos a oportunidade de levar o aluno a ler, pesquisar, debater, conviver com a diversidade, sempre afirmando a igualdade de direitos de todos, a lei é feita para todos e devemos lutar para que assim seja, a gente tem que procurar verificar o que ocorre na sala de aula e se ocorrer algo né que possa ser racismo, corrigir nossos alunos. É isso e assim ajudar eles a serem seres humanos melhores (RITA, 2014).

As professoras Aurora e Ana Carolina compreendem o papel dos professores como mediadores diante do racismo e do preconceito; compreendem que os educadores devem

posicionar-se diante destas problemáticas a fim de promover o diálogo, o respeito humano e reforçar a igualdade que deve existir entre todos. Para a educadora Rita, os professores devem estar atentos às situações de discriminação e precisam corrigir os alunos. Posicionamentos como os apresentados pelas educadoras Aurora, Rita e Ana Carolina são posturas positivas no sentido de se refletir e dialogar sobre situações conflituosas. Ademais, percebe-se na prática pedagógica destas docentes reflexos do que Gadotti (2003) aponta como *pedagogia do conflito*.

Em seus estudos, Gadotti traz uma discussão em torno do que ele nomeia de *pedagogia do conflito*, ao contrário do que seria a *pedagogia do colonizador*. Esta última submete os indivíduos ao autoritarismo do colonizador, pois o “educador tem por função policiar a educação para que não se desvie da ideologia do dominador” (GADOTTI, 2003, p. 53). Entretanto, na *pedagogia do conflito*, “o educador reassume a sua educação e o seu papel eminentemente crítico [...] forma gente insubmissa, desobediente, capaz de assumir a sua autonomia e participar na construção de uma sociedade mais livre” (idem). As posições teóricas de Gomes (2001) se aliam às de Gadotti quando aquele aponta que: “as situações de conflito são vistas como uma possibilidade de ação educativa; portanto, não precisam nem devem ser evitadas” (GADOTTI, 2003, p. 106).

No estudo de Gadotti (2003) e de Gomes (2001), nas suas construções teóricas sobre a *pedagogia do conflito*, existe uma ligação com os pressupostos da educação antirracista, tendo em vista que neste tipo de educação não deve existir espaço para a visão do colonizador – no caso do Brasil, os portugueses e, portanto, europeus –, visão essa que exclui e discrimina a história de populações tidas como inferiores, como, por exemplo, as africanas e de seus descendentes e as indígenas. Além disso, quando a *pedagogia do conflito* alerta para a retomada de uma educação crítica e para a formação de indivíduos que assumem a sua autonomia, pode-se verificar composições teóricas semelhantes na educação antirracista que, de acordo com Eliane Cavalleiro (2001), deve ser capaz de reconhecer o ambiente escolar como um espaço de formação cidadã crítica, de diálogo, que proporciona posicionamentos frente às desigualdades raciais e, sobretudo, que permita a diminuição do racismo e o desenvolvimento da prática cidadã.

O educador Fabiano reforça a questão da discriminação e do preconceito em relação à homossexualidade, afirmando que procura mediar situações de preconceito salientando para seus alunos que todos têm direito a ter uma opinião, ainda que contrária, mas, que não devem explicitá-la de forma vexatória, discriminando e excluindo os colegas, estendendo essas posições em relação ao racismo e à discriminação racial. Observa-se que, embora o docente

reforce o direito à opinião e o respeito com todos os indivíduos de um grupo, não se percebe nas suas colocações que o mesmo dialogue mais profundamente acerca dos problemas que envolvem o racismo; mediar a discriminação de gênero é importante, mas importa lembrar que essa não é a única existente no cotidiano da sala de aula e das escolas.

Existem, segundo este educador, possíveis dificuldades em se lidar com problemas de discriminação e preconceito, pois em sua resposta para a questão de número 12, verifica-se a transferência de atitude para a direção da escola, haja vista que o professor não se envolve diretamente com a problemática imposta. Nesse sentido, Cavalleiro (2001) reforça a necessidade dos educadores ampliarem sua visão em relação à desigualdade racial na educação, de questionarem-se em relação às suas práticas e ao cotidiano da escola. Pode ser que a postura demonstrada por Fabiano derive da não visualização da discriminação racial no seu ambiente escolar ou, até mesmo, por ele dar maior atenção a outros segmentos discriminados.

Compreende-se, a partir das respostas dadas pelos docentes entrevistados, que os professores e professoras não assumem um único papel dentro do universo escolar, afinal, eles têm inúmeros compromissos, em diferentes universos e contextos. Os educadores, assim como os educandos, são produto da sociedade a que pertencem e que, ao mesmo tempo, ajudam a construir. Observa-se, também, que as Escolas não são ambientes estagnados e engessados, mas, espaços cíclicos, que nunca adormecem.

Além disso, os docentes explicitam seus posicionamentos e pensamentos diante do racismo, demonstrando suas práticas dentro das escolas e das salas de aula, que são divergentes e, também, semelhantes, afinal, suas posições sobre o racismo apresentam silenciamento, distanciamento, diálogo, promoção da igualdade, luta contra as desigualdades raciais, e indicam que os educadores se enxergam como mediadores e formadores de opinião, ou seja, eles entendem que os papéis que eles assumem terão, de uma forma ou de outra, reflexos na educação e na formação de seus educandos, e que esses papéis são essenciais para a diminuição do preconceito, da discriminação racial e do racismo.

Diante do exposto neste subitem, percebe-se que a formação inicial e continuada, assim como o material didático e paradidático distribuído às escolas, são aspectos fundamentais na inserção do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, assim como o combate ao racismo e à discriminação racial, bem como, a implementação da Lei 10.639/03.

A promoção da igualdade racial, o fim da discriminação racial e do racismo são pressupostos trazidos pela Lei 10.639/03, que devem ser constantemente revistos pelas

instituições de ensino, pelos educadores e pelos órgãos institucionais superiores que coordenam as escolas em âmbito municipal, estadual e nacional. Além do processo de conscientização, das práticas educativas positivas, da formação adequada, do papel dos educadores e da escola, deve-se atentar para os currículos escolares, pois estes são um dos pilares para a inserção do ensino de História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas, assim como no combate ao racismo e na exclusão racial.

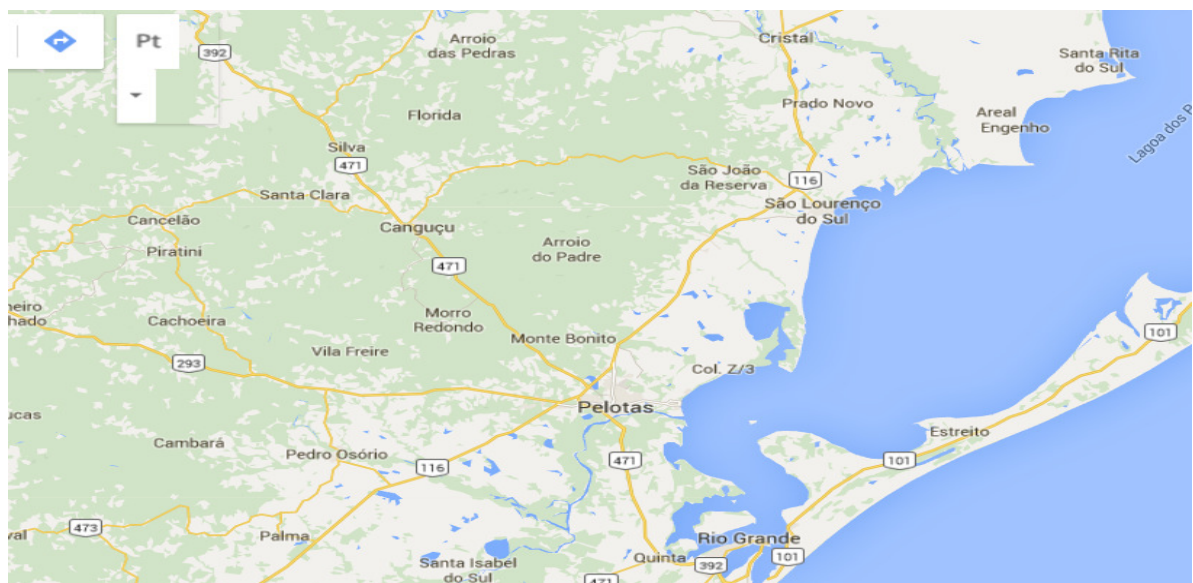
Pensando nestas premissas, o subitem 2.2 deste capítulo apresentará as práticas educativas e as ações em torno da Lei 10.639/03, de três professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio (Pelotas/RS) e uma caracterização da instituição.

2.2 Os docentes da Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio (Pelotas/RS) e suas práticas educativas

O município de Pelotas/RS recebeu o título de Vila em 7 de julho de 1812, faz parte da zona sul do estado do Rio Grande do Sul, estando entre uma das cidades mais antigas do estado. Segundo informações do IBGE, expressas no censo (2010), o número de habitantes é de 328.275 em 2010 e uma estimativa de 342.873, em 2015.

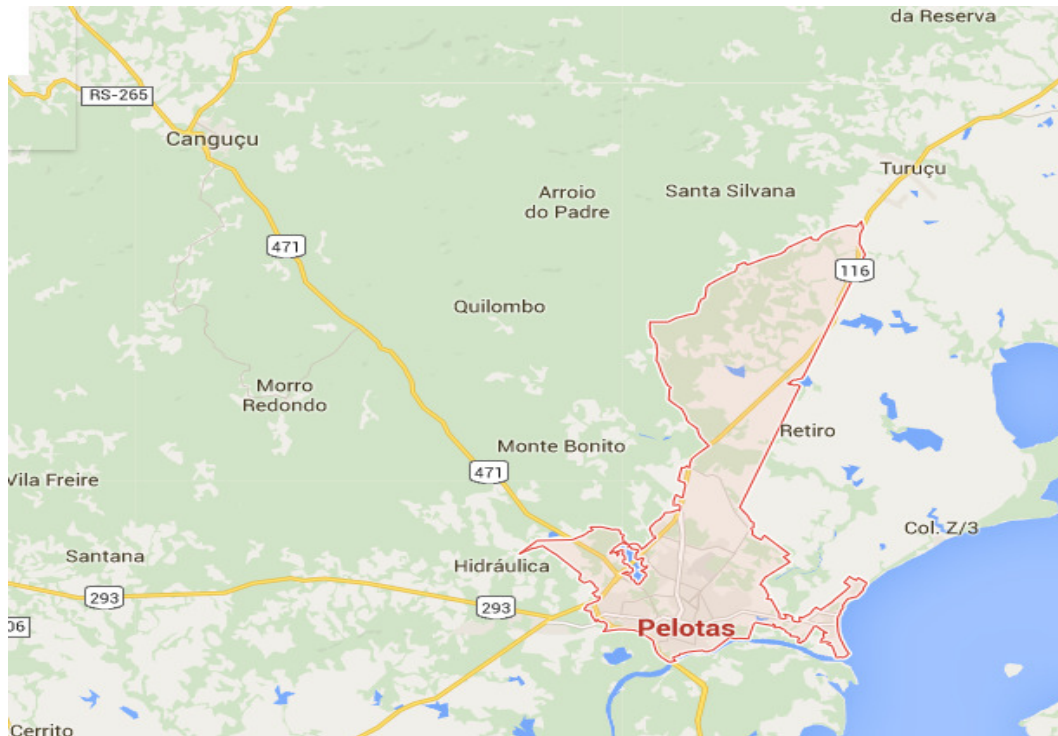
A cidade localiza-se a 257 km da capital, Porto Alegre, e ocupa uma área territorial de 1.610,084 km², conforme as imagens dos mapas abaixo:

Imagem 7 – Mapa de localização do município de Pelotas/RS



Fonte: Google Maps.

Imagem 8 – Mapa de localização do município de Pelotas (RS) II



Fonte: Google Maps.

O município de Pelotas, conforme informações do censo do INEPE (2012), conta com 302 instituições de educação básica: 63 são de Ensino Fundamental públicas municipais e 1 de Ensino Médio (Colégio Pelotense, que também atende ao Ensino Fundamental), 48 de Ensino Fundamental e 21 de Ensino Médio públicas estaduais, 20 de Ensino Fundamental e 8 de Ensino Médio privadas, 1 de Ensino Médio Técnico e Superior em nível Federal. As instituições de Ensino Superior que se destacam são a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a Universidade Católica de Pelotas (UCPel) e a Faculdade Anhanguera.

Observa-se que Pelotas é uma cidade com um índice expressivo de estudantes, tendo em vista o número de instituições de educação que apresenta. Além disso, em virtude das Universidades/Faculdades, uma parte deles são de outras regiões do Estado e/ou do país. É dentro deste contexto que está a Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio, a qual será caracterizada nas linhas que seguem.

2.2.1 A Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio foi fundada em 7 de novembro de 1937, por Maria Rachel Ribeiro de Mello, e está localizada até os dias de hoje

no bairro Três Vendas, na zona norte do município de Pelotas, na Avenida Fernando Osório.²⁵ A região onde encontra-se a instituição apresenta um desenvolvimento considerável, contando com a presença de distribuidoras, macro atacados, a faculdade Anhanguera, revendedoras de carros, linhas de ônibus que passam constantemente na Avenida Fernando Osório e que possibilitam conexões entre os bairros e região central. A região também é via de acesso para a entrada e saída de Pelotas, por isso observa-se uma frequência de caminhões e de transportadoras, bem como de armazéns.

Verificou-se, na ata de inauguração da escola, a explícita vinculação do ato de sua criação com o catolicismo, tendo em vista o nome adotado e as descrições feitas no documento transcrito pelo padre José Antonino de Queiros:

Aos sete dias do mês de novembro do ano de nascimento de Nosso Senhor Jesus Cristo, de mil novecentos e trinta e sete, no bairro denominado “Três Vendas” desta cidade de Pelotas, do Estado do Rio Grande do Sul, fez-se a inauguração solenne do Collegio “Santo Antônio” [...] por iniciativa da senhorita Maria Rachel de Mello[...] 9 ½ horas da manhã deu-se início a cerimônia de inauguração do Collegio com cortamento da fita symbolica e com a bençã do prédio digo, dada por S. Excia. [...] Sr. Bispo de Pelotas. Após a bençã de Ritual Romano [...] Momentos depois, foi celebrada, no salão do Collegio inaugurado, uma missa de acção de graças [...] (ATA, 1937, p.2).

O dossiê que consta na escola traz informações de que Maria Rachel Ribeiro de Mello teria fundado, em 1930, a Sociedade de Educação Cristã, a qual passou a funcionar, em 1932, no bairro Três Vendas na Vila Santa Marta.²⁶ Mais tarde foram iniciadas as atividades da Escola Primária Santo Antônio, através da compra de um terreno na mesma região e, em 1937, com o auxílio de doações e da colaboração de professoras em estágio, foi inaugurado o Colégio/Escola Santo Antônio. Em 10 de agosto de 1945 foi realizado um convênio com a Secretaria de Educação e Cultura, pelo qual ficou estabelecido que o Estado concederia professores para lecionarem na instituição. Três décadas depois, por meio de um decreto estadual de 13 de agosto de 1979, o Grupo Escolar Santo Antônio passou a designar-se Escola Estadual Santo Antônio e, posteriormente, Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio, em 1987.

Atualmente a instituição funciona em um prédio alugado que pertence a uma instituição privada de educação de Ensino Médio. Conta com 8 salas de aula que abrigam turmas de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, distribuídas entre os turnos da manhã e da

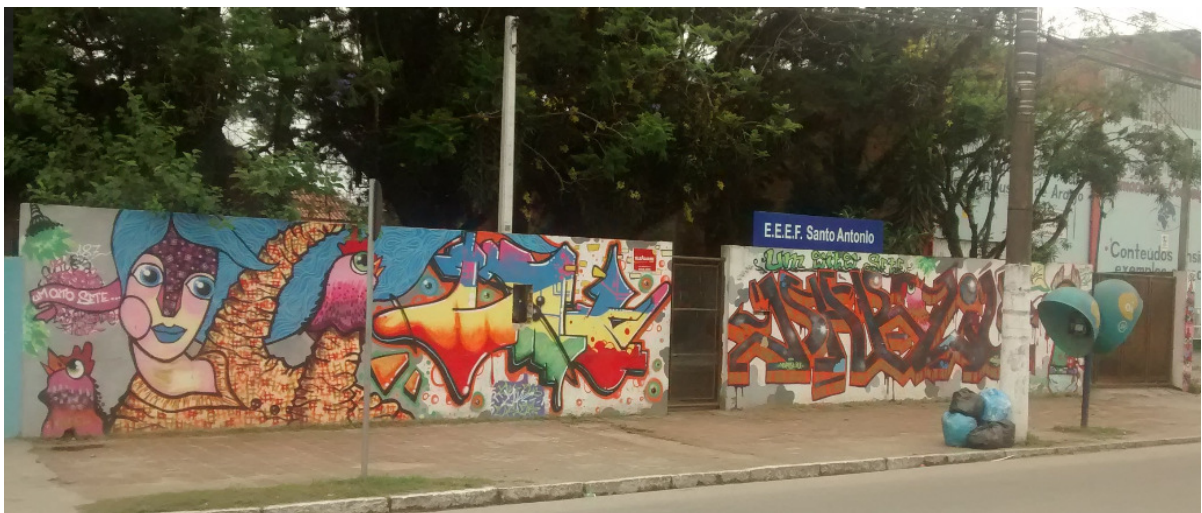
²⁵ O bairro Três Vendas é dividido em sub-bairros como Pestano, Getúlio Vargas, Santa Terezinha, Cohab Tablada, Py Crespo, Sítio Floresta, Cohab Lindóia e Arco-Íris.

²⁶ Não foram encontradas informações sobre quando esse dossiê foi feito, contudo, sabe-se que registros foram sendo anexados ao longo dos últimos anos pela equipe diretiva.

tarde; apresenta um laboratório de informática, uma biblioteca e uma área ampla de pátio arborizado.²⁷ São 500 estudantes matriculados no ano de 2016, os quais advêm de diferentes bairros da zona norte e 35 docentes, sendo apenas uma de pertencimento étnico-racial negro. Observa-se que uma grande parcela dos estudantes apresenta uma condição socioeconômica favorável, exceto alguns casos isolados. Dos 500 discentes matriculados no ano de 2016, uma parcela pequena tem o benefício da Bolsa Família; além disso, existe uma grande presença de educandos que pertencem à famílias de origem alemã e, em contrapartida, um baixo índice de alunos afrodescendentes.²⁸

Apesar de funcionar em um prédio alugado e de dispor de recursos limitados, no ano de 2015, o muro de entrada do local foi grafitado com intuito de deixar o espaço mais alegre e próximo dos estudantes; ademais, a parte interna das salas de aula foi pintada com a mão de obra dos apenados que cumprem medidas disciplinares. Considera-se que a instituição é organizada, receptiva, acolhedora e com um grau de ensino satisfatório, tanto que a mesma possui lista de espera para matrículas. A seguir, estão expressas imagens da parte externa da Escola, assim como um mapa referente à localização da instituição.

Imagem 9 – Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio/Pelotas (RS)

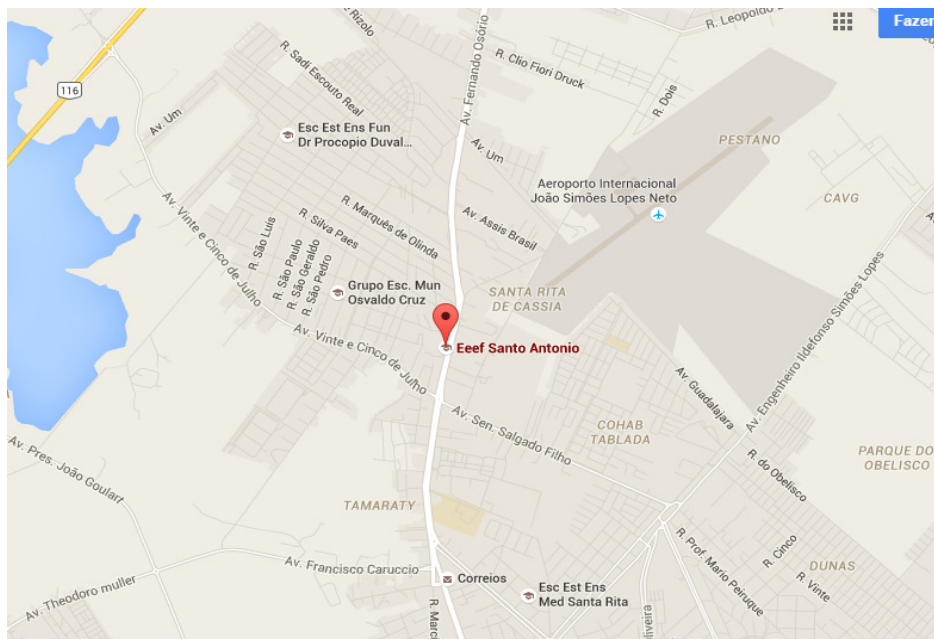


Fonte: arquivo da pesquisadora.

²⁷ A biblioteca da escola não conta com uma bibliotecária, por isso fica fechada, dificultando acessos mais frequentes dos alunos. No entanto, os docentes dos anos iniciais e de Língua Portuguesa levam os estudantes para que possam retirar obras e realizar leituras. Ao longo do ano, a secretária da instituição – dentro do possível – organiza e faz o controle das obras disponíveis, além de distribuir os livros didáticos. Sem a colaboração de todos os envolvidos, certamente, a biblioteca permaneceria sem funcionamento, tendo em vista que a SEDUC/RS não enviou nenhum(a) funcionário(a) para realizar o trabalho neste espaço.

²⁸ A pesquisadora não conseguiu ter acesso às fichas de cadastro dos estudantes para que pudesse verificar seu pertencimento étnico-racial, portanto, as afirmações realizadas baseiam-se em observações diretas e conversas com os docentes e o alunado.

Imagem 10 – Mapa de Localização Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio/Pelotas (RS)



Fonte: Google Maps.

Neste espaço de muitas histórias, vivências, experiências, aprendizados e trocas, estão inúmeros sujeitos históricos, entre eles, os docentes. Após apresentar o lócus educacional da EEEFSA, objetiva-se trazer um pouco das práticas educativas de três professores, as quais serão expressas e analisadas na subdivisão 2.2.2, a seguir.

2.2.2 Os professores e suas práticas

Na Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio atuavam 35 professores no ano de 2015, sendo que três destes se disponibilizaram a responder ao questionário desta investigação. Os docentes Alessandro e Dandara são professores de História e a docente Nzinga é pedagoga e atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O questionário aberto foi elaborado com 7 perguntas que se concentraram, principalmente, nas práticas educativas dos educadores e na inserção curricular da Lei 10.639/03 na EEEFSA.

As questões de nº 1 e 2º do questionário foram:²⁹ (1) “Qual a sua formação acadêmica?” e (2) “Qual período você leciona na Escola Estadual de Ensino Fundamental

²⁹ O questionário respondido pelos docentes da Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio está no Anexo II e III.

Santo Antônio? Em quais séries/ anos?”. Para explicitar as respostas dadas para as questões 1 e 2, elaborou-se um quadro com o perfil dos docentes que concederam as entrevistas:

Quadro 2 – Perfil dos Professores Entrevistados da Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio

Docentes	Pertencimento Étnico-Racial	Formação Acadêmica	Tempo de atuação docente	Anos (séries) em que lecionam na Escola Estadual Santo Antônio
Professora Nzinga	Negra	Formada em Magistério, Graduação em Pedagogia, e Especialização em andamento em Coordenação Pedagógica.	15 anos	2° e 5° ano
Professora Dandara	Branca	Licenciatura Curta em Estudos Sociais, Licenciatura Plena em História e Especialização em História do Rio Grande do Sul.	25 anos	7°, 8° e 9° anos na disciplina de Geografia e 9° anos na disciplina de História
Professor Alessandro	Branco	Licenciatura Plena em História, Especialização em História e Mestrado em Memória Social.	10 anos	6° e 7° anos na disciplina de História

Fonte: elaboração própria da pesquisadora.

A questão de nº 3 refere-se ao conhecimento da Lei 10.639/03 e se os educadores são a favor de seus postulados. Dessa forma, obteve-se para a pergunta “Você tem conhecimento sobre a Lei 10.639/03? Você é a favor dessa lei? Justifique a sua resposta”, as seguintes respostas:

Sim, é uma lei que complementa a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da educação) que torna obrigatório em escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio, o ensino de história e cultura africana e sua influência na cultura afro-brasileira. Sou a favor desta lei, embora considere triste a necessidade de obrigar as instituições de ensino a trabalharem questões tão relevantes como a grande contribuição do povo africano para a construção do Brasil (NZINGA, 2015).

Não tenho conhecimento (DANDARA, 2015).

Sim, mas não concordo, pois a lei tem fundo ideológico. Ao referir sobre história africana, esquece da parte não negra do continente, como se apenas a população negra fosse africana, e, portanto, vítima da escravidão sistemática (ALESSANDRO, 2015).

Os docentes Nzinga e Alessandro têm conhecimento sobre a legislação, entretanto, apresentam opiniões divergentes em relação à aceitação do que a Lei propõe. Para a professora Nzinga, o estudo da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira é importante em virtude da grande contribuição destas populações para a formação do Brasil; ademais, a educadora traz uma relevante análise sobre a obrigatoriedade de trabalhar as temáticas relacionadas a estas culturas. Ao dizer que é a favor da lei, embora considere “triste a necessidade de obrigar as instituições de ensino a trabalharem questões tão relevantes como a grande contribuição do povo africano para a construção do Brasil” (NZINGA, 2015), a educadora compreende que é necessária uma lei para tratar de temáticas que, naturalmente, deveriam estar inseridas nos currículos escolares e no cotidiano da Escola, dada a sua relevância para a história e a formação do Brasil como um todo. Neste sentido, Felipe e Teruya (2011) alertam que a elaboração de novas propostas de currículos – como os currículos culturalmente orientados – demanda uma mudança de postura das escolas, as quais devem superar as perspectivas eurocêntricas em prol da valorização dos múltiplos sujeitos sociais.

O professor Alessandro, apesar de ter conhecimento sobre a Lei, não vê a necessidade de uma legislação que insira estas temáticas. Além disso, segundo o educador, a Lei tem fundo ideológico, ignora a parte não negra da África e reproduz a ideia de que apenas os negros sofreram com a escravização sistemática.

Sabe-se que na história da humanidade inúmeras etnias e povos, em momentos históricos adversos, por fatores e aspectos diversificados, sofreram com o processo de escravização; porém, há de se refletir que o processo de escravização sofrido por milhões de africanos e seus descendentes, a partir de uma perspectiva colonial, ocasiona consequências profundas até os dias de hoje, personificando-se na forma do racismo e da discriminação racial, que no contexto brasileiro são negados, devido a uma suposta “democracia racial” existente no país.

Quanto à educadora Dandara, a mesma apenas expressa não ter conhecimento sobre a Lei.

Para a questão de nº 4 “Você considera importante trabalhar nas suas aulas e na escola as temáticas relacionadas à História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira de forma curricular e ao longo do ano letivo? Justifique sua resposta”, foram obtidas as seguintes respostas:

Sim, considero de fundamental importância trabalhar essa temática, bem como a cultura indígena no contexto de construção do povo brasileiro, visto que é uma forma de legitimar outras culturas como produtores de conhecimento e formas diferentes de ver e estar no mundo, que contrapõe a lógica eurocêntrica de saberes, além da questão ética de pluralidade cultural, pois acredito que a escola deve estar para o indivíduo além da pura transmissão do conhecimento, mas também para a construção de identidades referentes a diversas heranças culturais (NZINGA, 2015).

Sim, acho que se aproxima mais da capacidade de entendimento e da realidade deles do que civilizações clássicas como Grécia, Roma (DANDARA, 2015)

Sim. Mas sem os excessos dessa lei (ALESSANDRO, 2015).

Todos os docentes afirmaram considerar importante o estudo da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira. Contudo, o educador Alessandro, enfatiza que a perspectiva da legislação é um excesso, apresentando resistências em relação aos postulados da mesma. Com relação a este ponto, sublinha-se que o professor Alessandro faz parte de um grande grupo de docentes que são contrários à inserção curricular obrigatória das temáticas relacionadas à História e à Cultura Africana e Afro-brasileira. Nesta perspectiva, Serrano e Waldman (2010) apontam que leis como a 10.639/03, muitas vezes são interpretadas como autoritárias, e que no caso específico dessa legislação, a resistência também está alicerçada sob o prisma de que todas as etnias formadoras do povo brasileiro devem ter suas contribuições valorizadas e que, portanto, nomear uma lei que obrigue à valorização da matriz étnica africana constitui-se em um privilégio, levando ao fortalecimento do racismo.

Em relação à professora Dandara pontua-se que a mesma faz referência acerca da proximidade que existe entre a realidade dos educandos e a história dos africanos e dos afro-brasileiros. Nesse sentido, Serrano e Waldman (2010, p. 15) ressaltam que o Brasil “é um país extraordinariamente africanizado. E só a quem não conhece a África pode escapar quanto há de africanos nos gestos, nas maneiras de ser e de viver e no sentimento estético do brasileiro”. Os autores enfatizam a presença da África na realidade social e cultural brasileira; além disso, as influências desse continente ainda que severamente reprimidas, continuam vivas, atuantes e com inegável presença no cotidiano nacional, constituindo-se parte indissociável de valores e posturas dos brasileiros (SERRANO & WALDMAN, 2010, p. 15).

A professora Nzinga demonstra um posicionamento positivo de valorização da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira, afirmando que todas as culturas são

formadoras de conhecimento, o que contraria a lógica eurocêntrica. Assim, a docente apresenta um trato pedagógico que vai ao encontro das ideias expressas nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais no momento em que propõem que os

[...] rituais pedagógicos devem objetivar o desenvolvimento das relações respeitadas entre os sujeitos do processo educativo, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e preconceito; para desfazer equívocos históricos e culturais sobre os negros e os indígenas e para valorizar a presença destes em diferentes cenários da vida brasileira (2006, p. 67).

Dando continuidade à análise das respostas dos professores, verifica-se aqui a questão de nº 5: “Os conteúdos referentes à História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira estão inseridos no currículo da disciplina de História da Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio? Como são organizados? De que forma são abordados e trabalhados nas suas aulas?”. Tais questionamentos obtiveram as respostas expressas abaixo:

Especificamente não, o único conteúdo referente à história do negro no Brasil é posto diante da escravidão e da abolição da escravatura, isto nos 5º ano do Ensino Fundamental, todavia, trabalho com a perspectiva de valorização das identidades, construção do povo brasileiro e da pluralidade de saberes. Os recursos que utilizo são livros de literatura infantil e infanto-juvenil, vídeos e debates sobre imagens retiradas quase sempre de redes sociais. Procuo estabelecer relações de conflito entre senso comum, preconceitos e lógica, ética e cidadania construindo outros olhares sobre o negro e o índio dentro do contexto atual de sociedade (NZINGA, 2015).

Quando estão vendo história Antiga, onde são trabalhadas as religiões afro-brasileiras (DANDARA)

Sim, e estão organizados de acordo com a linha da coleção adotada, e são trabalhados como todos os demais conteúdos: livro texto, documentários, avaliações, temas, etc. (ALESSANDRO, 2015).

Todos os professores afirmam que existem conteúdos em relação à História e à Cultura Africana e Afro-Brasileira; entretanto, a docente Nzinga faz referência à existência apenas da escravidão e do processo de abolição da escravidão nos itens dos conteúdos escolares, não menciona o item *História e cultura afro-brasileira e indígena e suas contribuições* – noções básicas, que aparece no Plano Anual de 2015 da escola onde leciona. Reitera-se, novamente, que o trato pedagógico proposto pela docente é o de valorização da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira; ademais, os recursos pedagógicos utilizados por ela são diversificados e lúdicos, fator que contribui para um processo de ensino-aprendizagem dinâmico, crítico e reflexivo.

A professora Dandara menciona apenas o item dos conteúdos escolares que trata das Religiões Afro-brasileiras, mas não pontua nenhum outro e também não descreve como

ocorre sua prática pedagógica, nem os recursos que utiliza. O professor Alessandro afirma que os conteúdos estão organizados de acordo com os livros didáticos adotados e que trabalha todos os conteúdos escolares da mesma forma.

A questão de nº 6 traz indagações em torno do Currículo, sendo expressa da seguinte forma: “São realizadas na escola análises e discussões sobre o currículo? Como elas ocorrem?”. Para este questionamento, as respostas foram as seguintes:

Não, infelizmente durante o tempo em que me encontro nesta instituição nunca participei de nenhuma reunião pedagógica que discutisse sobre esse ou qualquer outro tema referente a algum componente curricular que não fosse a simples reformulação dos planos de ensino em um único encontro no início do ano letivo. Nestes planos há um parágrafo plastificado aonde é especificado que no decorrer do ano letivo serão trabalhadas questões sobre as africanidades. Segue o parágrafo: Africanidades (Lei nº. 10.639/03), cultura africana e afro-brasileira e datas comemorativas serão trabalhados em todos os trimestres, ao longo do ano letivo (NZINGA, 2015).

Sim, os professores da área se reúnem e estabelecem os programas (DANDARA, 2015).

Sim, com certa frequência, sempre que surgem indagações sobre a necessidade de se dar esse ou aquele conteúdo. Geralmente essas discussões ocorrem no dia a dia da escola, sem reuniões especiais ou algo do tipo (ALESSANDRO, 2015).

Como se pode constatar, não há reuniões específicas que discutam o currículo, além disso, a reunião que é realizada para discutir o currículo concentra-se na seleção dos conteúdos e na construção do programa. De certa forma, a perspectiva de currículo apresentada pela escola – e que se confirma pelas colocações dos professores – é a do currículo como instrumento de seleção de conteúdos.

A última indagação do questionário centrava-se nas práticas educativas e projetos voltados para o trabalho com a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira. Dessa forma, a questão de nº 7 pergunta: “Na escola são desenvolvidas atividades no sentido de trabalhar com a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira? Dê exemplos”. Os docentes concederam as seguintes respostas:

Trabalha-se a questão do negro no Brasil em todas as séries nas disciplinas de História e Geografia. Por exemplo, quando trabalho o tipo de colonização estabelecido na América Latina já abordo a questão, quando vemos a África, a mesma coisa, a xenofobia na Europa e nos EUA também facilitam a abordagem. Além disso, só em história Antiga eles veem as religiões afro-brasileiras. Já houve casos de pais de alunos evangélicos fazerem reclamações junto à direção da escola por essa abordagem, mas não foi comigo (DANDARA, 2015).

Sim, algumas disciplinas se envolvem e desenvolvem atividades do tipo. Culinária, música, arte africana. No entanto não acho que seja correto privilegiar esse ou aquele conteúdo. Tudo é História. Se os livros didáticos pelos quais nos guiamos

trazem os conteúdos exigidos por lei, não há porque dar destaque para algum tema em detrimento de outro (ALESSANDRO, 2015).

Sim, atividades isoladas, de profissionais que compreendem a importância desta temática para a construção de um país mais justo e com menos preconceito, que valorize a contribuição dos diversos povos que formaram nossa nação. Todavia não há nenhum projeto que estabeleça interdisciplinaridade entre turmas e anos do ensino. Há uma cobrança na produção de materiais visuais para apresentar em novembro para a coordenadoria de educação. No ano passado houve uma oficina de construção de bonecas negras em que foram confeccionadas bonecas, todavia não houve reflexão, tão pouco fomentou práticas posteriores. Também tem um projeto de música afro desenvolvido pela professora de História nas turmas que ela leciona (NZINGA, 2015).

A professora Dandara afirma que trabalha a questão do negro em todas as séries; demonstra, de certo modo, tentativas de inserção da história dos africanos e de seus descendentes. A partir das colocações da educadora, verifica-se o interesse de colaborar com a construção de um conhecimento histórico crítico e desprovido de estereótipos de inferioridade e exotismo, o que caminha em direção aos postulados da Lei 10.639/03. Outro fator importante revelado pela professora Dandara, foi um episódio de resistência em relação ao trabalho com a temática das religiões afro-brasileiras por parte de alguns pais. Sublinha-se que a situação exposta pela educadora é uma realidade muito presente na educação brasileira, onde as religiões afro-brasileiras e os seus adeptos sofrem grande discriminação, reforçando o racismo e a intolerância religiosa no universo das escolas e para além desses espaços.

A professora Nzinga faz uma análise ampla acerca das práticas educativas, afirmando que os trabalhos desenvolvidos em torno da História e da Cultura Africana são casos isolados, o que, na opinião da educadora, revela preocupação com a construção de um país mais justo, que englobe e valorize todas as matrizes de sua formação. Quanto aos trabalhos e práticas educativas, a professora Nzinga faz referência a uma oficina de construção de bonecas africanas e a um projeto de música afro desenvolvido por uma das professoras de História da instituição.

Sobre este ponto, o professor Alessandro volta a demonstrar resistência e contrariedade no que tange à implementação da Lei 10.639/03, além de afirmar a existência de privilégios em torno dos conteúdos escolares e temáticas referentes à história das populações africanas e de seus descendentes. Discorda-se da posição do educador, pois estudos como o de Gomes (2007), apontam que os currículos escolares estão fortemente consolidados e construídos a partir da ótica da cultura e da história dos europeus.

Ao término deste subitem salienta-se que a inserção curricular da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira nos universos escolares do país, esbarra em aspectos já expressos

neste capítulo, como, por exemplo, a resistência do professorado, a falta de formação continuada e uma postura positiva e crítica das escolas. Observa-se, ainda, que a Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio não foge à realidade apresentada por muitas escolas públicas brasileiras.

Entretanto, não se trata aqui de encontrar culpados, mas de observar a problemática em questão e tentar construir estratégias que originem uma discussão mais profunda acerca da legislação, e sobre os problemas raciais presentes e imersos nas relações estabelecidas entre os sujeitos históricos e sociais partícipes desta escola. Desse modo, a análise realizada no contexto da EEEFSA, no que tange à implementação da Lei 10.639/03, reforça a necessidade de práticas educativas que objetivem a inserção da História Africana e Afro-Brasileira e de um trabalho conjunto.

A partir do exposto, o terceiro capítulo desta Dissertação apresentará o processo de elaboração e construção do Projeto *Música Afro na Escola*, que se constitui como um conjunto de ações e práticas que visam promover a conscientização em relação ao racismo e à implementação da Lei 10.639/03, assim como seus resultados.

3 PROJETO *MÚSICA AFRO NA ESCOLA*: OS ESTUDANTES, SUAS NARRATIVAS E LEITURAS SOBRE O RACISMO BRASILEIRO E A HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

O terceiro capítulo, de forma mais específica, aborda o processo de elaboração e desenvolvimento das partes I e II do Projeto *Música Afro na Escola*. Em outras palavras, apresenta-se uma análise das narrativas e leituras que os estudantes das turmas 81 e 83 (2014), da Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio, possuem acerca do racismo no Brasil, das atividades e ações realizadas durante as partes I e II, bem como os seus resultados, os quais serão expressos a partir da análise dos materiais produzidos pelos educandos. Para a realização da coleta de dados adotou-se as narrativas, os questionários, a observação e o diário de campo; para realizar a análise destes materiais escolheu-se a metodologia da *Análise de Conteúdo*.³⁰

3.1 Da elaboração à prática: construindo e aprendendo com o Projeto *Música Afro na Escola*

Neste subitem do capítulo 3, busca-se descrever como ocorreu o processo de elaboração do Projeto *Música Afro na Escola*. Desse modo, dividiu-se este ponto em duas partes: na primeira será descrita a estruturação das ações do Projeto; na segunda, realizar-se-á a caracterização das turmas 81 e 83, a partir de uma análise dos indicadores de faixa etária, pertencimento étnico-racial, sexo e gostos musicais, tendo os questionários e o diário de campo como instrumentos principais de coleta de dados.

3.1.1 Como foi pensado o Projeto?

A música, como outras tantas formas de expressão e manifestação sociocultural, possibilita que os ouvintes tenham uma gama de interpretações e sentimentos, pois é composta por um conjunto de símbolos, signos e informações, que refletem o tempo histórico

³⁰ Com base nos pressupostos teóricos de Bardin (2011), a metodologia da *Análise de Conteúdo* possibilita identificar as narrativas que os estudantes da turma 81 e 83 possuem sobre o racismo brasileiro. Dessa forma, a partir de um corpus constituído de cartas e redações produzidas pelos educandos e dos procedimentos metodológicos adotados – contagem frequencial de temas e agregação em categorias temáticas – criaram-se três categorias temáticas para análise: Sentimentos Expressos, Significância do Racismo e Combate ao Racismo.

na qual nasceu, qual sua finalidade e sentido, por quem, para quem e por que foi criada. Neste sentido, concorda-se com Milton Duarte (2011, p. 11), quando o mesmo também aborda – em sua Tese de Doutorado – a música como um “um produto de longas e incontáveis vivências coletivas e individuais com as experiências de civilizações diversas ao longo da história”.

Ao pensar a música como uma fonte histórica e um recurso didático para o ensino de História, entende-se que é fundamental estabelecer diálogos entre o contexto histórico em que foi criada, o conteúdo expresso na obra, e o estudante, mesmo que não seja possível recuperar, totalmente, a dimensão histórico-social de sua criação (ALMEIDA; CANO; FONSECA; SILVA, 2012). Pontua-se que, embora a música seja um recurso didático que pode estimular e contribuir para a diversificação do processo de ensino-aprendizagem da História – tornando as aulas mais atraentes e dinâmicas –, é preciso atentar para alguns aspectos: primeiro, que existe diferença entre ouvir e pensar a música; segundo, que nem sempre os estudantes têm conhecimento sobre o gênero musical da obra apresentada – o que pode causar, inicialmente, sentimentos de estranhamento e rejeição –; terceiro, que deve existir uma preparação dos professores e dos estudantes para a utilização deste recurso.

Nesse sentido, Abud (2010) explicita que a linguagem musical deve ser apresentada aos jovens de forma que possibilite a criação de espaços de diálogo a respeito da música e por meio dela; além disso, alerta que o processo de diálogo, interpretação e apropriação da mesma, não ocorre de forma isolada pela letra ou pela melodia, mas sim pela junção das duas.

Neste trabalho, a intenção de utilizar a música como instrumento de ensino-aprendizagem e fonte histórica, decorre da vontade de oportunizar aos estudantes o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades cognitivas, críticas e humanas. Aponta-se, entre estes aspectos, o fato da música ser “uma das manifestações culturais mais presentes em nossas vidas, ela compõe nosso repertório psíquico, social e emocional, além de se manifestar no cotidiano das diversas sociedades, em suas várias formas” (CANO; OLIVEIRA; ALMEIDA; FONSECA, 2012, p. 61), além da necessidade de aproximar e relacionar o contexto dos educandos com as temáticas a serem abordadas no Projeto.

Assim, o Projeto *Música Afro na Escola* emerge e justifica-se através dos seguintes aspectos: primeiro, a importância de abordar a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira de forma crítica e positiva; o segundo refere-se à necessidade de conscientização acerca do racismo e da discriminação racial presentes no Brasil em relação à população negra; o terceiro consiste na falta de diálogo e de abordagem sobre as relações étnico-raciais nas turmas 81 e 82 da EEEFSA; o quarto relaciona-se ao uso da música como um recurso didático e fonte histórica que possibilita a dinamização e o envolvimento dos estudantes com temáticas

abordadas nas aulas; por fim, o quinto diz respeito à relação estabelecida entre a música e a vida cotidiana dos estudantes partícipes desta pesquisa, bem como, o sentimento de pertencimento e de atuação dos estudantes como sujeitos históricos e construtores da História.

Como já mencionado, a Lei 10.639/03 e suas diretrizes, estabelecem que as temáticas relacionadas ao Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira devem estar contempladas de forma curricular e integradas. Desse modo, salienta-se que o Projeto foi constituído através de um conjunto de práticas educativas que estão integradas às temáticas trabalhadas durante o ano letivo. Embora o planejamento de estudo do componente curricular de História, apresentado no ano de 2014, na EEEFSA, não tenha sido elaborado pela professora pesquisadora desta Dissertação, a mesma fez modificações e adequações, como, por exemplo, a inserção entre as temáticas a serem trabalhadas, o racismo no Brasil e a luta dos afro-brasileiros. Compreende-se, também, que o trabalho de conscientizar e dialogar com a escola e os estudantes, acerca dos diversos preconceitos e exclusões presentes nas mais variadas sociedades, é papel dos educadores de todas as áreas do conhecimento. Além disso, salienta-se que a formação cidadã e crítica dos educandos está, de alguma forma, interligada às suas experiências e vivências escolares.

A partir de conversas e observações cotidianas durante as aulas, constatou-se uma grande relação dos estudantes com os gêneros musicais *Rap* e *Reggae*, o que não ocorre com o gênero *Samba*. Estas impressões confirmam-se com a leitura flutuante de um dos instrumentos de coleta de dados, que consiste num questionário aberto (Anexo VII) acerca dos gostos musicais dos estudantes e que será analisado na subdivisão 3.1.2 desta Dissertação.

Mesmo que o *Samba* não tenha sido citado, pela maioria dos estudantes, como um gênero musical presente em seus gostos musicais, considera-se relevante trazê-lo para o Projeto, em virtude da influência afro-brasileira presente no mesmo e do fato dos educandos não o conhecerem. Cabe explicitar que o estilo de Samba selecionado para trabalhar com os estudantes foi o *Samba-enredo* e esta ideia surgiu durante uma aula da disciplina *O Meio Ambiente e Ensino de História*, do curso de Mestrado Profissional em História do PPGH/FURG, ministrada no ano de 2014, pelo Prof. Dr. Daniel Prado. Naquele momento, a pesquisadora mencionou suas dúvidas em relação ao campo e o professor Daniel sugeriu os *Sambas-enredo*, haja vista a extensão de estilos presente dentro do gênero. Ademais, se concluiu, junto ao professor, que os estudantes têm um acesso maior aos *Sambas-enredo* devido à popularidade do carnaval no Brasil.

Já o gênero musical *Rap*, além de estar presente nos gostos musicais dos estudantes, traz uma série de obras que abordam o racismo, a exclusão racial e a luta dos africanos e seus

descendentes. Como aponta Bittencourt (2011), o *Rap* tem sido referência para as composições dos estudantes, o que vai ao encontro de um dos objetivos do projeto, que é o de colaborar para que os estudantes sintam-se construtores e partícipes da História ao elaborarem suas composições.

O projeto foi estruturado em três partes conforme indicam os quadros, abaixo:

Quadro 3 – Parte I do Projeto *Música Afro na Escola*

Parte I – De frente como o Racismo: Dialogar e Conscientizar
* Ação 1 – Ciclo de conversas e troca de experiências por meio de três perguntas problematizadoras que foram: O que é o racismo? O racismo está presente no Brasil? Como podemos identificá-lo na sociedade brasileira? Que ações e práticas podem ajudar no combate ao racismo e à discriminação racial?
* Ação 2 – Aplicação de instrumento de coleta de dados: Questionário III dos estudantes – Racismo (Anexo VIII)
* Ação 3 – Construção de narrativas através de uma atividade escrita que pode ser uma carta ou uma redação na qual devem expressar suas leituras e visões sobre o racismo.
* Ação 4 – Leitura de um texto (Anexo IX) e construção de um glossário (Anexo X) de significado de termos que não foram compreendidos durante a leitura. Após a leitura individual propor um diálogo em aula com o intuito de concluir a ação daquele momento e instigar os estudantes a refletir sobre os aspectos trazidos pelo texto.

Fonte: elaboração própria da pesquisadora.

Quadro 4 – Parte II do Projeto *Música Afro na Escola*

Parte II – História e Culturas Afro-Brasileira e Africanas
* Ação 1 - Aplicação de instrumento de coleta de dados: Questionário IV – História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (Anexo XI).
* Ação 2 - Finalização da Parte II por meio de um diálogo que vise instigar os estudantes a refletir sobre as contribuições africanas e afrodescendentes que podem ser observadas no seu cotidiano.

Fonte: elaboração própria da pesquisadora.

Quadro 5 – Parte III do Projeto *Música Afro na Escola*

Parte III – Todo som que escutamos tem um pouco de África
* Ação 1 – Aplicação do Instrumento de Coleta de Dados: Questionário II – Gosto Musical dos Estudantes (Anexo VII).
* Ação 2 – Propor a leitura de um texto que traz uma abordagem histórica sobre o <i>Samba</i> e, posteriormente, um diálogo em grande grupo.
* Ação 3 – Realização de uma palestra abordando algumas características do gênero <i>Samba</i>

com um colaborador da pesquisa.

* Ação 4 – Apresentar o contexto histórico em que surgiram os Sambas-enredo e as obras selecionadas para análise. Apresentar aos estudantes o áudio e a letra das obras de modo que possam analisá-las seguindo um roteiro de questões (Anexo XII).

* Ação 5 – Propor a leitura de um texto que traz uma abordagem histórica sobre o *Rap* e, posteriormente, um diálogo em grande grupo.

* Ação 6 – Palestra abordando algumas características do gênero *Rap* com o colaborador da pesquisa.

* Ação 7 – Apresentar o contexto em que surgiram as obras selecionadas para análise. Apresentar aos estudantes o áudio e a letra das obras de modo que eles possam analisá-las seguindo um roteiro de questões (Anexo XII).

* Ação 8 – Propor aos estudantes que compusessem suas letras musicais com temáticas de sua escolha. Além disso, eles devem gravar um vídeo no qual irão apresentar a sua música juntamente com a entrega da letra.

Fonte: elaboração própria da pesquisadora.

As propostas apresentadas acima constituem a estrutura final do Projeto, isto é, durante todo o processo de desenvolvimento das atividades foram efetivadas adaptações no modelo inicial, resultando no produto apresentado, anteriormente, nos quadros. A parte I foi pensada com o intuito de conscientizar os educandos acerca do racismo e da discriminação racial presentes na sociedade brasileira. Para tanto, problematizou-se essas temáticas por meio de produção de narrativas e discussões em grupo.

A parte II foi elaborada com o propósito de identificar o que os educandos sabem sobre a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira, além de instigá-los a refletir sobre a presença das contribuições dos africanos e afrodescendentes no seu cotidiano. Contudo, o cerne do Projeto está na parte III,³¹ pois a mesma trata das atividades relacionadas à música afrodescendente como instrumento didático para a implementação da Lei 10.639/03, e dá continuidade à discussão sobre o racismo e a discriminação racial, buscando promover uma educação para as relações étnico-raciais englobando assim a parte I e II do Projeto.

Nesta subdivisão da Dissertação apresentou-se a estruturação do Projeto *Música Afro na Escola*, nas linhas seguintes, ou seja, na subdivisão 3.1.2, será descrito o perfil dos estudantes que protagonizaram a realização deste trabalho.

³¹ A parte III do projeto será analisada no quarto capítulo desta Dissertação.

3.1.2 Conhecendo os protagonistas desta história: o perfil dos estudantes

Estabelecer um perfil das turmas é uma tarefa delicada, pois cada um dos estudantes é um ser único, que tem suas próprias vivências e experiências, as quais os constituem enquanto sujeitos históricos e atores sociais. Ao mesmo tempo, é compreensível que dessa junção de histórias se formem outras tantas que são capazes de caracterizar grupos que se aproximam e retraem, na medida em que são estabelecidas as relações sociais de trocas, convivências e disputas. Assim sendo, busca-se descrever alguns aspectos destes grupos que muito têm a contribuir com seus professores e sua escola. Basicamente, apresenta-se o perfil traçado através das observações da pesquisadora durante as suas práticas na sala de aula, as reuniões pedagógicas e conversas com os estudantes, além dos dados coletados por meio dos questionários I e II (Anexo VII), os quais foram respondidos pelos estudantes.

3.1.2.1 Caracterização da turma 81

Durante as reuniões pedagógicas do ano de 2014, a turma 81 foi sempre muito elogiada, caracterizada como participativa, assídua e unida, com exceção de poucos casos (isolados). Embora se concorde com as descrições realizadas nas reuniões pedagógicas, pontua-se que havia pequenos grupos que se separavam por afinidade; em contrapartida, chegavam a consensos democráticos sem apresentar grandes atritos. A turma era cordial com os professores, mas reclamava – constantemente – da falta de tato de alguns durante as aulas. Conversavam constantemente sobre a possibilidade de ingresso no Ensino Médio e Técnico do Instituto Federal Sul Rio-Grandense e do Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça.³² Demonstravam-se receptivos nas atividades e discussões propostas. Além disso, gostavam de participar das decisões conjuntas para elaborar as avaliações trimestrais do componente curricular de História.

De forma mais específica, a turma 81 é composta por 24 estudantes de idade entre 13-15 anos; destes, 16 são do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Em relação ao pertencimento étnico-racial, 3 se declararam pretos, 1 pardo, 2 amarelos e 18 brancos. Os dados individuais

³² O Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça atualmente é um dos Campus do Instituto Federal Sul Rio-Grandense.

estão expressos no quadro abaixo, a partir dos indicadores de sexo, idade e pertencimento étnico-racial.³³

Quadro 6 – Perfil individual dos estudantes da turma 81 em relação à idade, sexo e pertencimento étnico-racial

Nome ³⁴	Sexo	Pertencimento Étnico-Racial ³⁵	Idade
Biel	M	Branco	14
Ale	M	Branco	14
Laura	F	Branca	14
Deise	F	Amarela	14
Bibi	F	Branca	14
Maria Clara	F	Branca	14
Mari	F	Branca	14
Dandara	F	Branca	14
Jack	M	Branco	14
Dani	M	Branco	15
Zumbi	M	Preto	15
Henri	M	Branco	15
Thor	M	Preto	13
Léo	M	Branco	15
Sandro	M	Amarelo	15
Pedro	M	Branco	14
Nina	F	Branca	14
Dado	M	Branco	15
Raul	M	Branco	14
Mella	F	Branca	14
Carlos	M	Branco	15
Braun	M	Branco	13
Well	M	Preto	14
Artur	M	Pardo	15

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora.

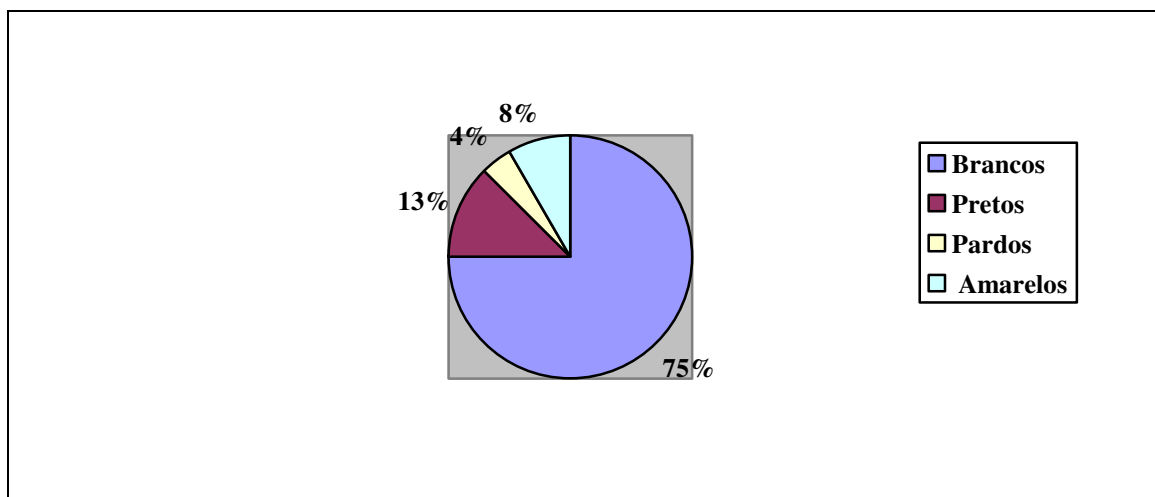
Optou-se por transformar os dados individuais em coletivos, utilizando-se os gráficos que apresentam – em porcentagens – os indicadores, de forma a compreender as características gerais da turma, conforme indicação, a seguir:

³³ Dados coletados através do questionário I.

³⁴ Os nomes apresentados são fictícios em virtude do sigilo necessário à identidade dos estudantes.

³⁵ A pergunta do questionário referente ao pertencimento étnico-racial foi elaborada em consonância com as atribuições do IBGE.

Gráfico I – Distribuição da turma 81 por pertencimento étnico-racial

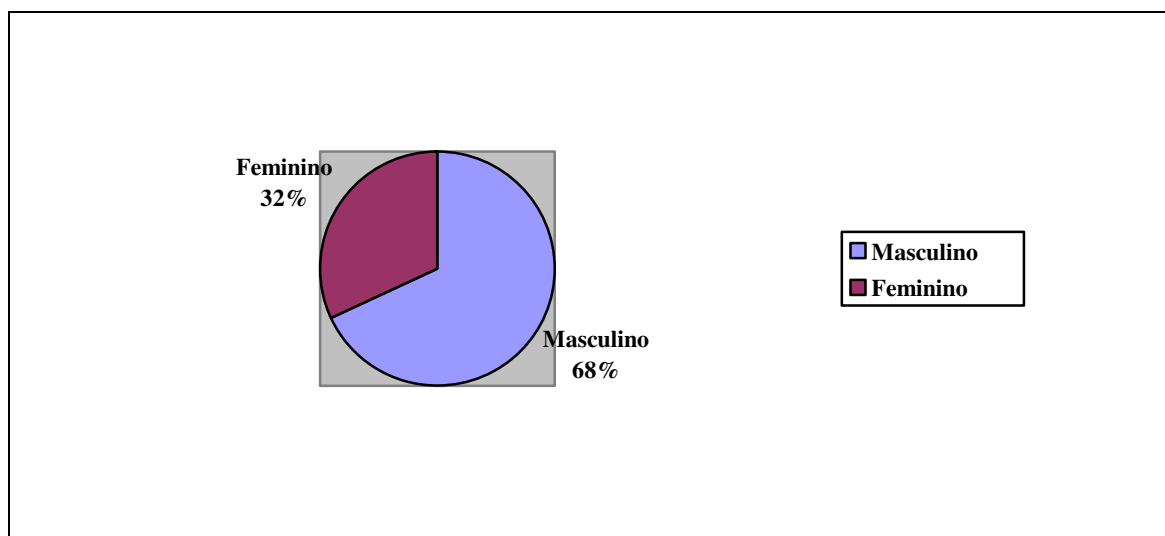


Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O gráfico I se refere à distribuição da turma 81 e demonstra um baixo índice percentual de estudantes de pertencimento étnico racial preto, pardo e amarelo, totalizando apenas 25% do total de educandos. Em contrapartida, o índice de estudantes que se declaram brancos é de 75%.

O gráfico II, demonstra a distribuição percentual dos estudantes de acordo com o sexo.

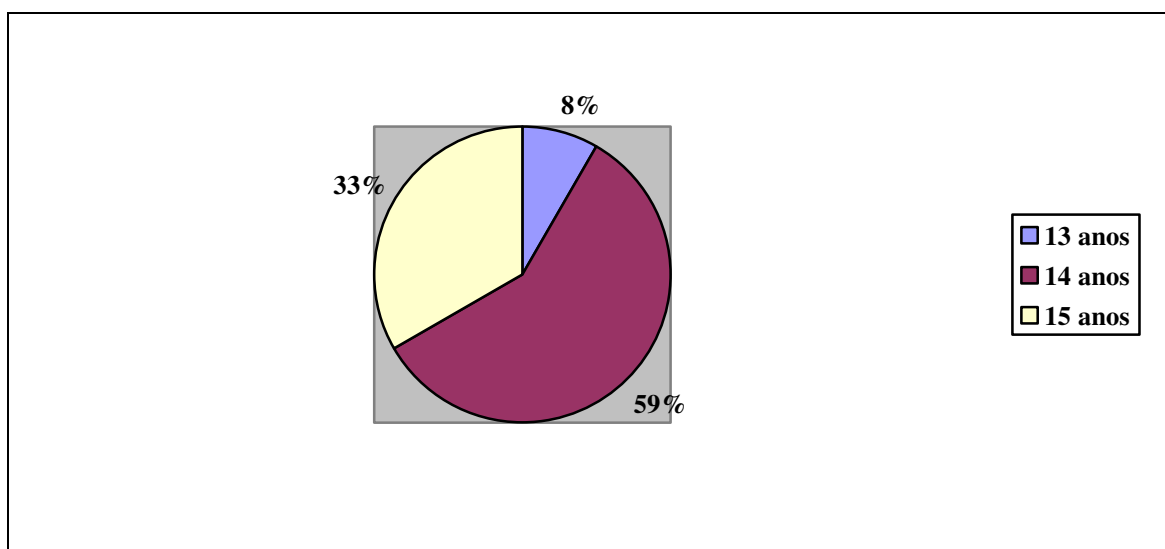
Gráfico II – Distribuição da turma 81 por sexo



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O gráfico II apresenta o índice percentual de estudantes do sexo feminino e masculino. Observa-se que o sexo masculino compõe 68% da turma, enquanto o sexo feminino 32%. No gráfico III, aponta a distribuição da turma por idade: 60% encontra-se na faixa etária dos 14 anos, enquanto o restante divide-se na faixa etária dos 15 anos, com 33%, e na faixa dos 13 anos, com apenas 8%.

Gráfico III – Distribuição da turma 81 por idade



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na análise geral dos gráficos, é possível verificar que a turma 81 é composta, na sua maioria, por estudantes brancos do sexo masculino, sendo que a faixa etária que prevalece é a de 14 anos de idade, composta por 59% dos estudantes.

A professora pesquisadora buscou investigar alguns gostos musicais dos educandos que, inúmeras vezes, utilizavam os celulares para ouvir suas obras prediletas. Com o objetivo de se aproximar, a docente pedia sugestões de músicas, conversava a respeito dos conteúdos que elas traziam e quais sensações provocavam. Para obter dados mais específicos sobre os gostos musicais pediu-se que respondessem a um questionário semiestruturado (Anexo VII), baseado em 4 perguntas que foram: *Qual(is) o(s) gênero(s) musical(is) que você mais gosta? Como você conheceu esses gêneros musicais? Como você escuta suas músicas preferidas? O que chama a sua atenção nas músicas que você mais gosta?*

O objetivo deste instrumento de coleta de dados foi verificar os gostos musicais dos estudantes, sendo que as respostas obtidas podem ser observadas no quadro abaixo:

Quadro 7 – Gostos musicais dos estudantes da turma 81

Questões	Alternativas das questões	Análise Quantitativa	
		Gênero musical	Quantidade de vezes mencionado
Qual(is) o(s) gênero(s) musical(is) que você mais gosta?		Rap	17
		Reggae	14
		Rock	11
		Funk	9
		Eletrônica	8
		Pagode	5
		Samba	3
		Forró	1
Como você conheceu esses gêneros musicais	Alternativas das questões	Análise Quantitativa	
		Quantidade de vezes mencionada (o)	
		Amigos/ Colegas	14
		Família	12
		Internet	21
		Rádio	9
		Televisão	6
		Outros	0
	Alternativas das questões	Análise Quantitativa	
		Quantidade de vezes mencionada (o)	
Como você escuta suas músicas preferidas?	Celular	23	
	Rádio	5	
	Televisão	3	
	Computador	19	
	MP3/MP4	10	
	Outros aparelhos eletrônicos	5	
	Alternativas das questões	Análise Quantitativa	
		Quantidade de vezes mencionada	
O que chama a sua atenção nas músicas que você mais gosta?	Somente a letra	5	
	Somente a melodia	2	
	A letra e a melodia juntas	17	

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Nas respostas à primeira pergunta do questionário, que se tratava dos gêneros musicais que os estudantes mais gostavam destacam-se o *Rap*, *Reggae* e o *Rock*. Ao observar o quadro acima, esses gêneros foram mencionados respectivamente 17, 14 e 11 vezes pelos estudantes. Estes dados confirmam a hipótese da pesquisadora de que uma parcela considerável da turma apresentava entre os seus gostos musicais o gênero *Rap*. Em relação ao *Samba*, que é outro gênero utilizado no Projeto *Música Afro na Escola*”, houve um número menor de vezes mencionada – especificamente 3 vezes – mesmo considerando-se o Pagode como uma vertente do *Samba*, o que aponta para uma proximidade mais reduzida.

No que tange às respostas dadas para a segunda questão, a maioria dos educandos apontam que conheceram os gêneros musicais que mais gostam através da *internet*, amigos/colegas e família. Essas opções foram mencionadas respectivamente 21, 14 e 12 vezes. Para a terceira questão, os educandos apontam o celular como a forma mais utilizada para ouvirem música, o mesmo foi mencionado por 23 dos 24 estudantes da turma, precedendo o celular estão o computador – 19 vezes – e os aparelhos de MP3/MP4 – 10 vezes. Por fim, na quarta questão, os alunos apontaram que a letra e a melodia juntas chamam mais atenção do que separadas, de forma que a primeira opção foi referida 17 vezes.

Nesse momento da escrita buscou-se tecer uma caracterização geral da turma 81 com intuito de conhecer melhor esses estudantes, o que será feito também com a turma 83 nas linhas que se seguem.

3.1.2.2 Caracterização da turma 83

Diferentemente da turma 81, durante as reuniões pedagógicas, a turma 83 era caracterizada como irresponsável e desunida, adjetivos que embora possam apontar problemas da turma, não demonstram como ela realmente é. A turma é diversificada, mas observa-se a presença acentuada de estudantes repetentes e provenientes de outras escolas, que muitas vezes perdem o estímulo pelos estudos e a vontade de estudar. Neste sentido, Paulo Freire (1997) ressalta que a Escola e os docentes devem procurar estimular e motivar, constantemente, os educandos, pois esses poderão sentir-se seguros e capazes para avançar e progredir.

A professora pesquisadora assumiu a turma no início do segundo trimestre de 2014. O fato da substituição de um professor que os estudantes tinham grande afeição, e que era o conselheiro da turma, gerou uma grande resistência por parte da turma – resistência essa não observada na turma 81 –, pois eles não queriam ter aulas com outro(a) docente. Buscava-se

diversificar as propostas de ensino-aprendizagem: aulas no pátio, pesquisas no laboratório de informática, trabalhos com apresentações e até algumas tentativas de saída de campo que, infelizmente, nunca saíram do papel. Mas, a comparação entre a professora pesquisadora e o professor de História anterior foi inevitável, como, por exemplo, em uma situação em que a turma fez um boicote geral numa aula que seria no sábado sob a justificativa de que “o professor Júlio não nos faria assistir esse filme chato que a senhora quis passar [...] a gente até dorme” (Diário de Aula, 2014), ou quando os estudantes elegeram a pesquisadora como conselheira e, na semana seguinte, comunicaram que mesma não poderia ocupar esse lugar por conta da sua falta de proximidade com o grupo. Embora o grupo fosse resistente, não houve problemas graves de indisciplina. Ademais, paulatinamente e, principalmente, através do Projeto *Música Afro na Escola*, os estudantes e a professora pesquisadora foram aproximando-se cada vez mais e estreitando os laços.

Em relação aos dados coletados – por meio do questionário I –, aponta-se que a turma 83 apresentava 23 estudantes, sendo que 5 deles não entregaram o termo de consentimento; portanto, seus dados não podem ser expressos aqui, conforme estabelece a ética da pesquisa. Assim, trabalhar-se-á com os dados e materiais de 18 estudantes: 8 são do sexo masculino e 10 do sexo feminino; 2 deles se declararam pretos, 3 pardos, 1 amarelo e 12 brancos. A turma está na faixa etária entre 14 até 17 anos: 5 dos estudantes apontaram ter 14 anos; 8 deles, 15 anos; 4, 16 anos, e 1 deles, 17 anos. Os dados individuais podem ser observados no quadro a seguir:

Quadro 8 – Perfil individual dos estudantes da turma 83 em relação à idade, sexo e pertencimento étnico-racial

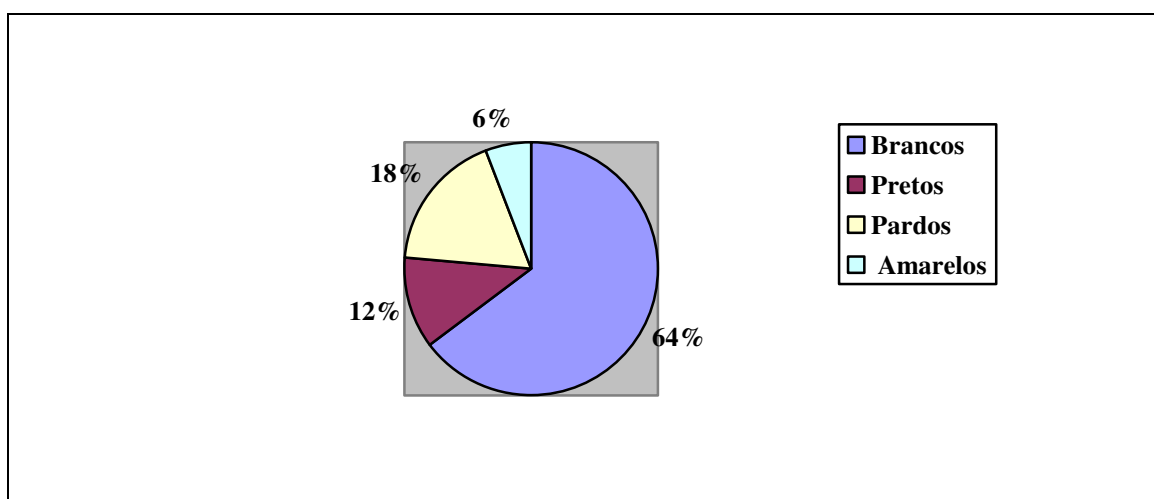
Nome	Sexo	Pertencimento Étnico-Racial	Idade
Anita Garibaldi	F	Branca	15
Olga	F	Parda	15
Anastácia	F	Branca	14
Nath	F	Preta	15
D. Klesman	F	Parda	16
Carolzinha	F	Branca	15
S. Lopes	F	Branca	15
Preta Naty	F	Preta	14
Omio	F	Branca	17
Nena	F	Branca	14
Albert	M	Branco	14
Kurtz	M	Branco	15
Charizard	M	Branco	16
Cais	M	Branco	15
Mael	M	Branco	16

Betinho	M	Pardo	15
O contestador	M	Branco	16
Murdoke	M	Amarelo	14

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora.

A distribuição dos dados individuais está expressa também nos gráficos IV, V e VII. A partir da observação e interpretação do gráfico IV, pode-se concluir que a turma 83 é formada, em sua maioria, por educandos de pertencimento étnico-racial branco, apontado pelo índice de 64%, seguido por um índice de 12% de pretos, 18% pardos e 6% de amarelos (apenas 1 educando).

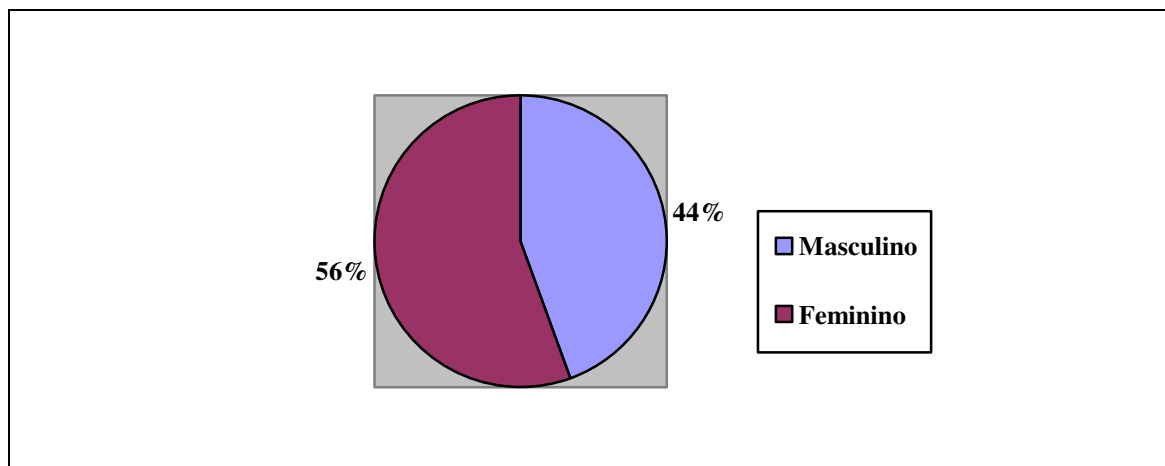
Gráfico IV – Distribuição da turma 83 por pertencimento étnico-racial



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O gráfico V mostra a distribuição da turma 83 de acordo com o sexo. Assim, pode-se perceber que a divisão é quase igualitária: a parcela de estudantes do sexo feminino é maior, apresentando 56%, enquanto a do sexo masculino representa 44% dos alunos.

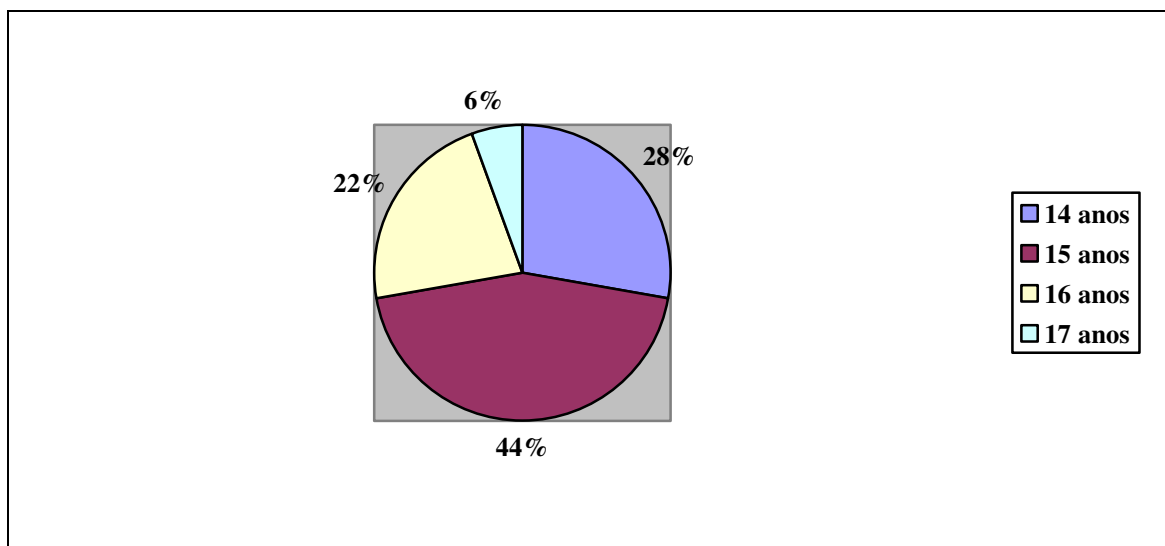
Gráfico V – Distribuição da turma 83 por sexo



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O gráfico VI aponta a distribuição da turma por idade. Observa-se que quase a metade da turma está na faixa etária dos 15 anos; uma parcela de 28% com 14 anos; 22% com 16 anos e 6% (um estudante) com 17 anos.

Gráfico VI – Distribuição da turma 83 por idade



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A partir de uma análise mais ampla, conclui-se que a turma 83 é composta, na sua maioria, por estudantes brancos do sexo feminino, sendo que a faixa etária que prevalece é a de 15 anos de idade.

A professora pesquisadora também buscou investigar os gostos musicais da turma 83. Para obter os dados, utilizou-se o mesmo procedimento aplicado na turma 81, com base no

questionário II (Anexo VII), composto por 4 perguntas que foram: *Qual(is) o(s) gênero(s) musical(is) que você mais gosta? Como você conheceu esses gêneros musicais Como você escuta suas músicas preferidas? O que chama a sua atenção nas músicas que você mais gosta?* As respostas obtidas podem ser interpretadas a partir da análise do quadro abaixo:

Quadro 9 – Gostos musicais dos estudantes da turma 83³⁶

Questões	Alternativas das questões	Análise Quantitativa	
		Gênero musical	Quantidade de vezes mencionado
Qual(is) o(s) gênero(s) musical(is) que você mais gosta?		Reggae	13
		Funk	10
		Rap	8
		Rock	5
		Pop	4
		Eletrônica	4
		Pagode	2
		Samba	2
		Sertanejo	1
Como você conheceu esses gêneros musicais	Alternativas das questões	Análise Quantitativa	
		Quantidade de vezes mencionada (o)	
		Amigos/ Colegas	8
		Família	8
		Internet	12
		Rádio	3
		Televisão	5
		Outros	0
Como você escuta suas músicas preferidas?	Alternativas das questões	Análise Quantitativa	
		Quantidade de vezes mencionada (o)	
		Celular	16
		Rádio	9
		Televisão	2
		Computador	14
		MP3/MP4	5
		Outros aparelhos eletrônicos	3

³⁶ Os estudantes Omio e Betinho não entregaram o questionário II.

O que chama a sua atenção nas músicas que você mais gosta?	Alternativas das questões	Análise Quantitativa	
		Quantidade mencionada	de vezes
	Somente a letra	2	
	Somente a melodia	2	
	A letra e a melodia juntas	12	

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A análise realizada aponta que, na primeira questão, os estudantes demonstraram afeição maior pelos gêneros *Reggae*, *Funk* e *Rap*, que foram mencionados, respectivamente 13, 10 e 8 vezes. Em relação à questão dois, que trata da forma como os estudantes conheceram os gêneros musicais, observa-se que a *internet* (12), a família (8) e os amigos/colegas (8) foram os mais citados, informação que também ocorre com a turma 81, que aponta a *internet* com 23 menções. Ao analisar a terceira pergunta, que se refere à forma com os educandos escutam suas músicas, observa-se que o celular, o computador e o rádio são os mais citados, respectivamente, 16, 14 e 9 vezes; sendo que o celular foi referenciado pelos 16 alunos que entregaram o questionário. Na quarta questão, os alunos apontaram que a letra e a melodia juntas, chamam mais atenção do que somente a letra e a melodia.

O intuito aqui foi tentar descrever e caracterizar ambas as turmas que possibilitaram a criação desta Dissertação, pelas quais se tem grande respeito e gratidão. Ao mesmo tempo, sabe-se que quando professores decidem estudar e investigar suas próprias práticas torna-se necessário fazer movimentos de distanciamento e aproximação; por isso, buscou-se sempre compreender o objeto estudado com a maior clareza e criticidade possível. Partindo destas considerações, no próximo subitem serão apresentadas as primeiras leituras e interpretações que os estudantes possuem acerca do racismo no contexto brasileiro e da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

3.2 As Narrativas dos Educandos acerca do racismo no Brasil e da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira

O racismo brasileiro é velado e retroalimentado, cotidianamente, por ações e práticas que, inúmeras vezes, são consideradas “naturais” pela sociedade brasileira. Junto a esta conjuntura, verifica-se que nas salas de aula de escolas públicas e privadas, a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, ainda são tratadas de um modo distorcido e estereotipado.

Pensando nisso, pretende-se analisar as leituras e interpretações que os estudantes das turmas 81 e 83 têm destas temáticas.

3.2.1 Narrativas dos Educandos sobre o Racismo Brasileiro: Parte I – De frente com o Racismo: Dialogar e Conscientizar

As ações desenvolvidas na parte I do projeto buscam responder a uma das problemáticas desta Dissertação e efetivar uma conscientização e problematização sobre o racismo no Brasil. Para tanto, desenvolveu-se um conjunto de práticas educativas que consistiram em: a aplicação do questionário III (Anexo VIII), a construção de narrativas a partir de uma redação ou carta e, por fim, a leitura de um texto com posterior diálogo em grupo.

O questionário foi elaborado com 3 perguntas: *Você acha que existe racismo no Brasil?, Você já foi alvo de ações racistas? Se caso isso tenha ocorrido com você, descreva como foi.* E, finalmente, *Como podemos combater o racismo no Brasil?.*

Os dados coletados foram os seguintes: 21 estudantes da turma 81 e 18 estudantes da turma 83 consideraram que existe racismo no Brasil. Para a segunda pergunta do questionário, 5 estudantes confirmaram já ter sido alvo de práticas e ações racistas, sendo eles, Zumbi, Thor e Laura, da turma 81, e Preta Naty e Nath, da turma 83. As formas de combate mais sugeridas pelos educandos da turma 83 foram: punições e leis mais rígidas, protestos e passeatas, ações educativas de conscientização nas escolas e na sociedade, além da realização de alertas e de campanhas nos meios de comunicação e *sites* em redes sociais.

Dos 5 estudantes que relataram ter sofrido ações racistas, 4 são de pertencimento étnico-racial preto e apenas 1 branco. Abaixo, estão as respostas destes educandos para a questão 2:

Já sofri com o racismo quando fui buscar minha irmã na escola dela e uma outra menina nos chamou de negras fedorentas e piolhentas, ai, foi horrível, porque a minha irmã que é pequena voltou chorando pra casa dizendo que ela não tinha piolho e tomava banho (NATH, 2014).

Nós sofremos com isso todos os dias na TV, internet, na escola na rua em todos os lugares. Comigo não foi diferente, uma das vezes que fui alvo de racismo foi quando o segurança de uma loja me seguiu o tempo inteiro e na hora de passar no caixa pediu para olhar minha bolsa, todo mundo ficou me olhando como se eu fosse uma ladrona (PRETA NATY, 2014).

Eu tava na rua e os policial me disseram: que tu tá fazendo aqui seu negãozinho? Vai pra casa, se não vou te dar um ataque e te deixar no chão. Eu tava dando uns role de skate nesse dia (THOR, 2014).

Uma vez, quando eu voltei da Educação Física, uma colega disse que eu tinha um cheiro a aza de negão como se o nosso cheiro fosse pior do que o dos brancos. Mal sabe ela que os negão são os craque do futebol, kkkk (ZUMBI, 2014)

Já me chamaram de branquela, que sou mais branca que um fantasma e de vaca leiteira por causa da cor do leite (LAURA, 2014).

Analisando as situações vivenciadas e descritas pelos educandos, observa-se que eles pertencem a uma triste e preocupante realidade da sociedade brasileira racista, onde negros e indígenas são alvos de agressões verbais, psicológicas e físicas, por causa de seu pertencimento étnico. É por conta desta situação que medidas e posturas mais firmes são fundamentais e, nesta direção, considera-se que a sala de aula é um espaço de debate, de enfrentamento e de conscientização para que se possa viver e construir uma sociedade mais igualitária e justa. Na ação 2 foi proposto aos educandos que construíssem uma narrativa expondo sua opinião sobre o racismo; essa narrativa poderia ser produzida em forma de redação ou de uma carta direcionada para uma pessoa – fictícia – que fosse racista. O total de estudantes que realizaram a atividade foi a seguinte: 17 educandos da turma 81 e 12 educandos da turma 83³⁷, perfazendo um total de 27 atividades entregues da turma 81 e 12 da turma 83.

Conforme explicitado desde a introdução desta Dissertação, a metodologia escolhida para o trabalho com os dados é a *Análise de Conteúdo*. Optou-se por essa metodologia devido aos tipos de práticas desenvolvidas e dos resultados que se pretendia alcançar. Esta decisão ocorreu porque se tornaria demasiadamente improdutivo e inapropriado usar tal metodologia nos questionários e nas letras das composições, tendo em vista que o material escrito – produzido pelos educandos – foi escasso para se fazer recortes textuais (unidades de registro) que dessem conta da análise que se pretendia, isto é, responder às problemáticas da pesquisa.

O embasamento para trabalhar com a A.C. advém dos pressupostos teóricos de Laurence Bardin (2011), que define essa metodologia como “um conjunto de técnicas de análises de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos de mensagens” (BARDIN, 2011, p. 44). Desse modo, a AC pode, a partir de um conjunto de operações, trazer à tona ideias e concepções imersas nas narrativas dos estudantes, as quais são em suas cartas e redações. Para além de uma breve descrição de

³⁷ Turma 81- os educandos Thor, Sandro, Carlos, Dado e Raul não entregaram a atividade. Os alunos Deise, Laura, Dandara, Biel, Bibi, Maria Clara, Mella, Zumbi, Mari e Ale produziram as duas atividades; Dani, Nina, Jack optaram pela carta; Henri, Léo, Pedro e Braun optaram pela redação.

possíveis conteúdos é uma possibilidade de, em menor ou maior grau, conseguir interpretar e enxergar como os educandos constroem, dialogam e analisam a situação do racismo brasileiro.

A AC se apoia em um conjunto de métodos que contemplam um leque de opções ao pesquisador. Além disso, é marcada por uma disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto. No entanto, essa flexibilidade da metodologia não significa a ausência de uma estrutura, sistema de organização e análise dos dados complexos, pois a A.C. é capaz de dar conta do que o pesquisador pretende. Em linhas gerais, esta metodologia estrutura-se a partir de três etapas: a Pré-Análise, a Exploração do Material e o Tratamento dos Resultados e Interpretações. Dentro destas etapas estão alguns procedimentos sugeridos por Bardin (2011), que possibilitam uma análise mais contundente e clara.

Na etapa da Pré-Análise, o pesquisador deve realizar o procedimento da leitura flutuante e da escolha dos documentos que formaram o corpus da análise; na Exploração do Material, buscar-se-á realizar a administração das técnicas que serão aplicadas, consistindo nas operações de codificação e enumeração e, por fim, o Tratamento dos Resultados e Interpretações, que se refere ao tratamento dos resultados obtidos com as etapas anteriores.

No processo de leitura flutuante, momento de primeiro contato com os materiais produzidos pelos alunos, observou-se, entre os aspectos detectados, a forma como os educandos das turmas 81 e 83 sentem-se em relação ao racismo. Assim, o material lido é, na sua totalidade, utilizado para a formulação do corpus, haja vista a pertinência dos documentos, sua homogeneidade e representatividade. Ainda, nesta etapa, após uma leitura exaustiva do material, houve a referenciação de alguns índices (temas) que apareceram de forma explícita: combate ao racismo, sentimentos dos estudantes em relação ao racismo e suas práticas, como os estudantes entendem o significado do racismo. Diante do que ficou evidenciado, o processo de codificação dos dados – que ocorrerá na segunda etapa do trabalho – adotará o seguinte procedimento: recorte dos textos em unidades de registro, a enumeração a partir da contagem de frequência temática e a classificação e agregação das unidades de registro em categorias temáticas.

De acordo com os pressupostos metodológicos indicados na A.C., o tema é uma “unidade de significação que liberta naturalmente de um texto [...] geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivação de opiniões” (BARDIN, 2011, p. 135). Partindo-se destas ideias e das interpretações iniciais obtidas a partir da leitura flutuante, observou-se que alguns temas relacionados ao racismo brasileiro apareceram com frequência nas redações e cartas que formam o corpus da análise. Assim, a pesquisadora optou por usar o tema como

unidade de registro e as categorias temáticas como forma de categorização e agrupamento destas unidades de registro. Portanto, tem-se uma análise temática categorial e frequencial. Em relação às regras de enumeração, optou-se pela frequência, em virtude da repetição que estes apareceram durante as inúmeras leituras e explorações realizadas no material.

Ao aplicar as operações e procedimentos metodológicos adotados obtiveram-se as seguintes categorias temáticas:

***Categoria Temática Significado do Racismo:** esta categoria compreende as unidades de registro relacionadas às noções apresentadas pelos educandos sobre o que é racismo e as ideias que estes têm sobre as pessoas racistas. Ou seja, o tema significado do racismo.

***Categoria Temática Sentimentos Expressos:** nesta categoria estão agrupadas as unidades de registro que se referem ao tema sentimento, tendo três eixos: sentimento dos estudantes em relação ao racismo e suas práticas, ideias dos educandos em relação aos sentimentos e ações/reações das pessoas que são alvo de racismo e/ou praticam atos racistas.

***Categoria Temática Combate ao Racismo:** nesta categoria concentram-se as unidades de registro que fazem menção às formas de combate ao racismo e as sugestões de mudança de postura dos educandos em relação às pessoas que praticam atos racistas.

No quadro abaixo estão contemplados os resultados obtidos, momento em que aparecem as unidades de registro agrupadas nas categorias temáticas a partir do processo de categorização “caixa” e da contagem frequência numérica:

Quadro 10 - Análise de Conteúdo das Redações e Cartas dos Estudantes da turma 81

Quadro de Análise de Conteúdo das Redações e Cartas dos Estudantes da turma 81 ³⁸				
Atividade: Redação ou Carta				
Regras de Enumeração: Contagem da frequência de temas				
Recorte da Unidade de Registro: Tema				
CATEGORIA TEMÁTICA: SIGNIFICÂNCIA DO RACISMO				
Estudante	Material	Unidade de Registro	FR/ Ind.	FR/ Total
Maria Clara	Carta	“[...] suas ações contra pessoas negras são muito erradas e isso é racismo, pois você julga os outros por causa da sua cor de pele ou origem”.	1	2
	Redação	“[...] Pessoas que pensam que negro é ladrão, pensam que não trabalham são racistas e otárias, que só tem ignorância na cabeça [...]”.	1	
Bibi	Carta	“[...] Se lembra aquele da que você senhor racista ofendeu uma pessoa por causa que ela não era da	2	

³⁸ Os estudantes Thor, Sandro, Dado, Raul, Carlos e Well não realizaram esta atividade.

		mesma cor que você [...] quando você ofende e exclui as pessoas negras por causa da cor delas você está praticando racismo [...]”.		4
	Redação	“[...] A pessoa por ser negra é vítima de racismo [...] o racismo é um ato que ofende as pessoas porque são de cor preta [...]”.	2	
Deise	Carta	“Sr. Racista eu nunca me esqueci do que você fez com a minha amiga excluindo ela por causa da sua cor, sendo racista”.	1	3
	Redação	“Existem muitas pessoas racistas que são aquelas que acham que as pessoas negras são inferiores as brancas [...] esse racismo a moda brasileira discrimina as pessoas indígenas e negras”.	2	
Mari	Carta	“O racismo é uma atrocidade contra pessoa de pele negra”.	1	3
	Redação	“As pessoas do Brasil tem que entender que o racismo é péssimo crime [...] racismo é uma coisa terrível com os grupos que os racistas consideram inferiores [...]”.	2	
Mella	Carta	“Humilhar uma pessoa só porque ela não tem a mesma cor de pele que tu e teus amigos é um grande ato de racismo, é não ter consciência”.	1	2
	Redação	“O racismo é algo super errado porque discriminar uma pessoa negra ou indígena por causa da sua raça é crime”.	1	
Dani	Carta	“Fiquei sabendo que você está sendo procurado por praticar um crime, por praticar racismo que é uma violência e um ato contra as pessoas que não tem a mesma cor da sua pele branca”.	1	1
Nina	Carta	“Dona Racista pra mim o preconceito e o racismo é um atraso mental que te leva a se achar melhor e superior as outras pessoas porque tu é branca como se isso fosse uma grande coisa”.	1	1
Ale	Carta	“Racismo é uma forma mais direta de dizer que odeia uma outra pessoa só pela cor de sua pele e raça [...] ainda há pessoas que são racistas e continuam discriminando pessoas pela sua cor, por exemplo como você”.	2	2
Biel	Carta	“[...] o racismo é uma barbárie contra as pessoas de pele negra e você estava completamente errada quando disse que os negros eram inferiores a você [...]”.	1	1
Laura	Carta	“O racismo não é uma teoria científica mas é um conjunto de opinião onde alguns seres humanos acham que são superiores ao outros de acordo com sua condição racial, cor da pele e origem”.	1	1
Dandara	Carta	“Burrice, crime, ignorância? Todos são sinônimos de racismo. [...] Nada justifica o julgamento de uma pessoa, pela cor da sua pele. Ninguém é melhor que ninguém, por causa da sua cor e pensar assim é ser racista”.	3	3
Henri	Redação	“Algumas pessoas aqui no Brasil criticam negros pela sua cor ai já se pode diz que é racismo”.	1	1
Léo	Redação	“O racismo já começa quando existe preconceito contra a cor de outras pessoas [...] o racismo é e sempre vai ser uma coisa de gente má”.	1	1
Total de Estudantes em que as narrativas têm a Categoria Temática Significado do Racismo:			13	
Total de Materiais Analisados:			Cartas: 13 Redações: 14	
Total de Materiais onde se identifica a frequência da Categoria Temática Significado do Racismo:			Cartas: 11 Redações: 7	

Total de Frequência Numérica:				25 menções	
Porcentagem de Frequência da Categoria Temática Significado do Racismo em relação ao material analisado:				66%	
CATEGORIA TEMÁTICA: SENTIMENTOS EXPRESSOS					
Estudante	Atividade	Unidade de Registro	FR/Ind.	FR/Total	
Dandara	Carta	“Gostaria de saber de você, sr. Racista onde seu preconceito lhe leva? Gostaria de lhe falar também o quão dignas são as pessoas que aceitam as pessoas e as respeitam, independente das diferenças, porque todos temos diferenças”.	1	1	
Dandara	Redação	“Infelizmente essas pessoas que praticam não sabem nada de amor ao próximo e de respeito aos outros”.	1	1	
Jack	Carta	“Para você que é racista, tenho a dizer que és uma pessoa sem moral para falar nada, porque ser racista é totalmente ridículo [...] Ser uma pessoa que discrimina as outras deve ser algo bem ruim pois vocês e outras pessoas no mundo pensam assim, de forma incorreta. [...] Para que ser racista? Para que ter atitudes desprezíveis? Porque é isso que uma pessoa racista é [...]”.	3	3	
Dani	Carta	“Você não tem remorso no coração e na consciência pelas suas maldades e atitudes racistas?”.	1	1	
Mella	Carta	“Já parou para pensar que ele tem sentimentos? Se ponha no lugar dele, se você fosse humilhado como iria se sentir? Ia se sentir péssima”.	1	1	
Maria Clara	Carta	“As consequências para as pessoas como você são terríveis e para as pessoas que você magoa também, todo mundo sai perdendo. Ou por um acaso seu coração é de pedra?”.	1	1	
Ale	Carta	“Por que você está fazendo isso? Pensam que os negros gostam de sofrer ou o que? Se ponha no lugar dessas pessoas que sofrem racismo porque eles são cidadãos como você com os mesmos direitos e deveres”.	1	1	
Biel	Redação	“As pessoas que são racistas ignoram qualquer tipo de sensação ruim que causam, parece que não se importam com nada como se fossem merecedores de um tratamento mais digno que qualquer cidadão”.	1	1	
Zumbi	Redação	“Fico horrorizado com a tua atitude e sinto pena de você pela sua falta de caráter [...] estou do lado de todos como eu que sofrem racismo nós somos vítimas e me sinto muito mal com isso”.	2	2	
Mari	Redação	“Por mim negro não precisaria existir! Essa é uma frase muito falada por pessoas otárias e racistas”.	1	1	
Pedro	Redação	“Eu acho que quem é racista é ignorante, que fica rotulando e discriminando as pessoas, são todos umas pessoas inferiores”.	1	1	
Léo	Redação	“Algumas pessoas negras quase não saem de casa por que acham que vão ser ofendidas na rua pelos racistas”.	1	1	
Braun	Redação	“Acho que esse sentimento de ódio dos que discriminam seus irmãos não é coisa que se faça porque os dois lados sofrem”.	1	1	
Henri	Redação	“No nosso país as pessoas que são racistas não sabem que são muito atrasados tenho pena dessa gente pela ignorância que tem”.	1	1	
Total de Estudantes em que as narrativas têm a categoria sentimentos expressos:				13	
Total de Materiais Analisados:				Cartas: 13	

				Redações: 14	
Total de Materiais onde se identifica a frequência da categoria sentimentos expressos:				Cartas: 6 Redações: 8	
Total de Frequência Numérica:				17 menções	
Porcentagem de Frequência da Categoria Temática Significado em relação ao material analisado:				56%	
CATEGORIA TEMÁTICA: COMBATE AO RACISMO					
Estudante	Atividade	Unidade de Registro	FR/ Ind.	FR/ Total	
Dandara	Redação	“Não esquecendo de que devemos lutar pelo combate do racismo, fazer protesto, palestra, leis severas contra esse crime”.	1	1	
Dandara	Carta	“Gostaria de saber de você, sr. Racista onde seu preconceito lhe leva? Gostaria de lhe falar também o quão dignas são as pessoas que aceitam as pessoas e as respeitam, independente das diferenças, porque todos temos diferenças”.	1	1	
Mari	Redação	“A sociedade e a justiça devem agir e punir severamente os racistas e tem que ensinar as crianças desde pequenas a tratar a todos de forma igual, porque todo mundo tem os mesmos direitos”.	1	1	
Mari	Carta	“Espero que você pense sobre assunto, que consiga entender que discriminação não está com nada e que mudar a sua postura é importante para vencer o racismo”.	1	1	
Deise	Carta	“Seja menos preconceituosa e racista minha amiga, se todo mundo fizer sua parte e formos ensinando que isso é errado o racismo não vai ter lugar aqui”.	1	1	
Jack	Carta	“Uma pessoa assim deve se conscientizar e mudar de ideia [...] meu amigo podemos fazer vídeos e colocar na internet falando que o racismo é crime contra os seres humanos”.	2	2	
Ale	Redação	“Eu acho que nós não devemos desistir de acabar com o racismo no mundo, com governos rigorosos quanto a isso, e fazendo manifestações sem parar [...] Os racistas tem que se colocar no lugar de quem sofre uma vez como é ruim”.	2	2	
Bibi	Redação	“Se eu pudesse fazer alguma coisa pra mudar a mente dos racistas eu faria. Só que isso é tarefa de todo mundo e tem que conscientizar o povo, tem que educar o povo”.	1	1	
Pedro	Redação	“Eu acho que quem pratica o racismo devia rever os seus conceitos e ter mais respeito só assim é que vai acabar com a discriminação no Brasil”.	1	1	
Laura	Redação	“Já chega de tantos atos racismo sem punição, os racistas devem ser presos e ter que prestar serviços comunitários nas escolas e também tem que ter um curso ensinando eles a mudarem suas atitudes”.	1	1	
Braun	Redação	“[...] todos que fizerem o racismo tem que ser preso e pagar multa muito alta”.	1	1	
Total de Estudantes em que as narrativas têm a categoria sentimentos expressos:				9	
Total de Materiais Analisados:				Cartas: 13 Redações: 14	
Total de Materiais onde se identifica a frequência da categoria sentimentos expressos:				Cartas: 4 Redações: 7	
Total de Frequência Numérica:				13 menções	

Porcentagem de Frequência da Categoria Temática Significado do Racismo em relação ao material analisado:	40,7%
---	-------

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A partir da análise do quadro acima, se observa que a categoria temática *Significado do Racismo* está presente em 66% dos materiais analisados, sendo que há 25 menções que possibilitam fundamentar esta categoria. Considerando o percentual apontado nos dados, assim como os recortes de texto (unidades de registro) é possível verificar que os estudantes da turma 81 interpretam o racismo como um preconceito e exclusão relacionado à cor da pele, principalmente no que tange aos afro-brasileiros e às populações indígenas; o racismo também está atrelado às ideias de crime, ignorância, intolerância e superioridade/inferioridade. Outro fator perceptível nas narrativas dos educandos refere-se ao fato de que as práticas racistas, quase sempre, são oriundas de indivíduos de pertencimento étnico-racial branco. A pesquisadora entende que a categoria *Significado do Racismo*, além de emergir da frequência com que aparece nas narrativas, justifica-se pela ênfase que os educandos dão ao racismo enquanto ato e prática que consideram erradas e puníveis.

A categoria temática *Sentimentos Expressos* contempla as impressões dos educandos sobre os sentimentos resultantes das práticas racistas, tanto para quem sofre como para quem age; da mesma forma, agrupa as sensações descritas pelos discentes em relação ao racismo. Em linhas gerais, os dados apontam que a categoria temática *Sentimentos Expressos* ocorre em 56 % do material que compõe o corpus de análise, totalizando 17 menções ao tema. Através da leitura das narrativas e das unidades de registro, conclui-se que, para os estudantes, o racismo afeta em grande parte os grupos e indivíduos que são alvo de ações racistas, causando sofrimento, dor e humilhações. Ao mesmo tempo, as narrativas demonstraram profunda aversão às práticas discriminatórias ao salientar o quanto estas encontram-se pautadas na ignorância e na barbárie. Ao se referirem às pessoas que julgam ser racistas enunciam que estas não tem amor, respeito, ideias de igualdade, etc.

Ao realizar as leituras das cartas e redações da turma 81 observou-se que algumas delas destacaram a necessidade de se extinguir o racismo e sugeriram formas de combatê-lo ou, pelo menos, diminuí-lo. Essa consideração levou à criação da categoria temática *Combate ao Racismo*, que está presente em 40,7% do corpus, tendo 13 menções. Os educandos enunciaram que penalidades mais severas, ações educativas na escola, protestos, passeatas, campanhas de conscientização, entre outros, podem ser alternativas para a redução de ações racistas e discriminatórias. Em algumas narrativas – a maior parte delas descritas nas cartas –

os estudantes alertaram para mudanças de postura a fim de que todos sejam tratados igualmente e de maneira respeitosa.

Os educandos da turma 81 expressaram ter consciência do quanto o racismo é prejudicial para os indivíduos e seus grupos. A maioria deles, ao associar os atos racistas à cor da pele e ao pertencimento étnico-racial, explanaram um dos aspectos que caracteriza o racismo no Brasil, isto é, que os afro-brasileiros e indígenas, historicamente rechaçados e excluídos, permanecem à margem da sociedade, também, em virtude da condição que até hoje lhes é imposta. Buscou-se durante essa ação do projeto, que se complementa com o diálogo posterior, reforçar a luta e a resistência desses grupos por seus direitos a fim de que os estudantes desconstruam a falsa ideia da vitimização. Ademais, é prioridade que os discentes, ao analisarem os processos históricos, tenham dimensão de que afro-brasileiros e indígenas são construtores de sua própria História.

Após, analisou-se as narrativas da turma 83. O quadro 11 contempla a análise de conteúdo destas narrativas, conforme indicação a seguir.

Quadro 11 – Análise de Conteúdo das Redações e Cartas dos estudantes da turma 83

Quadro de Análise de Conteúdo das Redações e Cartas dos Estudantes da turma 81 ³⁹				
Atividade: Redação ou Carta				
Regras de Enumeração: Contagem da frequência de temas				
Recorte da Unidade de Registro: Tema				
CATEGORIA TEMÁTICA: SIGNIFICÂNCIA DO RACISMO				
Estudante	Material	Unidade de Registro	FR/ Ind.	FR/ Total
Kurtz	Redação	“O racismo é uma bobagem porque todo mundo é igual e ninguém é melhor que ninguém”.	1	1
Olga	Redação	“Acho que o racismo é um crime contra as pessoas que são negras, as pessoas racistas pensam que elas são bandidas [...] a sociedade é muito racista acham que as pessoas de outra cor não são iguais a eles e isso é um baita racismo”.	2	2
Preta Naty	Redação	“O racismo é o pensamento mais egoísta, burro, ignorante e injusto que existe no mundo”	1	1
Nath	Redação	“Abram os olhos racismo não é brincadeira, não é um esporte e muito menos sadio, na verdade é um crime desumano de irmãos contra irmãos”.	1	1
Cais	Redação	“Racismo é uma coisa que existe no mundo inteiro, mas não se deve julgar as pessoas pela cor”.	1	1
Carolzinha	Redação	“Racismo é um ato que não deveria ser mais praticado desde muito tempo atrás porque racismo é um crime [...] não deveria existir racismo porque ninguém é melhor que ninguém por sua cor”.	2	2
Omio	Carta	“Ficar julgando uma pessoa pela cor da sua pele e	1	1

³⁹ Os estudantes D. Klesman, S. Lopes, Mael, Betinho, O Contestador e Murdoke não realizaram a atividade.

		como é seu cabelo, seus olhos é uma atitude tão ridícula e sem noção, nem sei de onde tu tira essas ideias feias”.		
Anastácia	Carta	“Sr. Racista por fora podemos ter cor diferente, olhos, expressões diferentes mas, por dentro somos todos iguais e usar essas diferenças como justificativa para ser racista é horrível e nojento”.	1	1
Anita Garibaldi	Carta	“Antiquado é o adjetivo correto para suas crenças atitudes e pensamentos. Dizer que negros são inferiores aos brancos é ultrapassado, essa moda tem que acabar e o senhor parar de desfilas com esses argumentos como se fosse lindo”.	1	1
Nena	Carta	“Essas pessoas racista que acham que só por causa da sua cor é melhor ou pior são muito terríveis”.	1	1
Total de Estudantes em que as narrativas têm a Categoria Temática Significado do Racismo:			10	
Total de Materiais Analisados:			Cartas: 5 Redações: 7	
Total de Materiais onde se identifica a frequência da Categoria Temática Significado do Racismo:			Cartas: 4 Redações: 6	
Total de Frequência Numérica:			12 menções	
Porcentagem de Frequência da Categoria Temática Significado do Racismo em relação ao material analisado:			83,3%	
CATEGORIA TEMÁTICA: SENTIMENTOS EXPRESSOS				
Estudante	Atividade	Unidade de Registro	FR/ Ind.	FR/ Total
Kurtz	Redação	“[...] é muito difícil falar sobre racismo por que ele pode causar muitos traumas nas pessoas que sofrem esse ato”.	1	1
Albert	Redação	“os racistas matam, destroem famílias e fazem com que muita gente se sinta humilhada [...] fico muito chateado com essas situações que aparecem na televisão como no caso que uma empregada doméstica foi estuprada por ser negra isso é horrível”.	2	2
Preta Naty	Redação	“O racismo causa um estrago terrível psicologicamente, ou no caso de agressão fisicamente [...] É triste ver como tantos pais ensinam aos filhos a pregar o ódio e a raiva”.	2	2
Nath	Redação	“Eles te olham como se você fosse o diabo, eles te tratam como um saco de pancada ou objeto de diversão, te chamam de “macaco” de “negro sujo” [...] o racismo te corrói, só te torna alguém pior”.	2	2
Carolzinha	Redação	“[...] é uma coisa que se dói por dentro, imagina tu ser julgado pela cor [...] No mundo de hoje com toda essa modernidade que é, ainda existem pessoas tão baixas que só dão bola para si mesma, não tão nem aí se estão machucando alguém [...]”.	2	2
Anita	Carta	“Me pergunto como pessoas intolerantes a outras pessoas ocupam cargos importante na política, isso é um absurdo muito grande e o povo tem que abrir os olhos”.	1	1
Nena	Carta	“As pessoas tem que pensar mais antes de fazer um ato racista porque ela pode estragar uma vida deixando uma pessoa traumatizada, deixando essa pessoa muito mal e até em depressão”.	1	1
Charizard	Carta	“Esses atos podem ser negativos para você , pois a lei de ser preso a sociedade irá excluir você [...] Ser racista pode provocar raiva das pessoas que sofrem levando eles ao tribunal”.	1	1

Total de Estudantes em que as narrativas têm a categoria sentimentos expressos:		8		
Total de Materiais Analisados:		Cartas: 5 Redações: 7		
Total de Materiais onde se identifica a frequência da categoria sentimentos expressos:		Cartas: 3 Redações: 5		
Total de Frequência Numérica:		12 menções		
Porcentagem de Frequência da Categoria Temática Significado em relação ao material analisado:		66,6 %		
CATEGORIA TEMÁTICA: COMBATE AO RACISMO				
Estudante	Atividade	Unidade de Registro	FR/ Ind.	FR/ Total
Nath	Redação	“O racismo tem que acabar! Não só com os negros, indígenas, mas com qualquer ser humano, mas isso só vai ser possível se a sociedade se conscientizar e ensinando, tem que prender e fazer pagar multa”.	1	1
Cais	Redação	“Uma maneira de acabar com o racismo no mundo é que os pais ensinem os filhos a não terem preconceito, ou até os professores fazerem atividade contra o preconceito para futuramente isso não exista mais”.	1	1
Preta Naty	Redação	“Todos podemos construir um mundo melhor, se na escola, na família, na política e em todos os lugares as pessoas tão tolerarem os atos de racismo ele começará a diminuir, e começa um trabalho com as crianças, os protestos e a cadeia com penas severas”.	1	1
Omio	Carta	“Aposto que se você sentar e parar para pensar e refletir sobre suas atitudes, irá se arrepender pelos seus atos cometidos, isso não irá te levar à lugar nenhum, mude, a cada dia há uma nova chance para fazer diferentes, racismo não leva a lugar nenhum”.	1	1
Anastácia	Carta	“Por isso apenas peço para que conheça, aprenda com as pessoas e culturas diferentes. E assim tenho certeza que vai pensar em mudar, vai pensar que ao menos poderia compreender que é errado as tuas atitudes e respeitas as outras pessoas”.	1	1
Total de Estudantes em que as narrativas têm a categoria sentimentos expressos:		5		
Total de Materiais Analisados:		Cartas: 5 Redações:7		
Total de Materiais onde se identifica a frequência da categoria sentimentos expressos:		Cartas: 2 Redações: 3		
Total de Frequência Numérica:		5 menções		
Porcentagem de Frequência da Categoria Temática Significado do Racismo em relação ao material analisado:		41,6%		

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Após a averiguação do material, a categoria temática *Significância do Racismo* aparece com 83,3%, tendo uma frequência numérica de 12 menções. Esta categoria possibilita observar que a turma 83 apresenta certa conscientização em relação ao racismo e entendem o racismo como um crime, um pensamento atrasado, um ato maldoso, na maioria das vezes associado à cor da pele e às características físicas, onde negros e indígenas são o alvo; ainda, que os educandos reforçam a ideia de igualdade de direitos. Em outras palavras, os discentes apontaram que independente da cor e do pertencimento-étnico, todos são iguais e que devem ser respeitados.

A categoria *Sentimentos Expressos* apresentou uma porcentagem de frequência numérica menor, sendo constituída de 66,6%; mesmo assim considera-se que a mesma é pertinente no que tange às narrativas da turma 83, pois ela revela as sensações dos educandos quanto aos atos racistas. Os recortes de texto selecionados apontam que os sentimentos expressos – na sua maioria – referem-se aos prejuízos de quem é alvo de racismo; em outras situações, revelam a voz do estudante descrevendo sua experiência, como ocorre com Nath, no momento em que a estudante relata que “eles te olham como se você fosse o diabo, eles te tratam como um saco de pancada ou objeto de diversão, te chamam de “macaco” de “negro sujo” [...] o racismo te corrói, só te torna alguém pior” (NATH, 2014). Os sentimentos descritos nas narrativas são de ódio, raiva, pena, humilhação, destruição e egoísmo.

Embora a categoria *Combate ao Racismo* tenha uma frequência numérica um pouco mais baixa, bem como sua porcentagem, que é de 41,6%, a pesquisadora optou por considerá-la, pois a mesma explicita as sugestões dos educandos da turma 83 no que se refere ao combate ao racismo. Nesta perspectiva, destaca-se que, em duas narrativas, os educandos indicam a necessidade de ensinar às crianças a respeitar os demais em suas diferenças, representa uma das formas de conscientização desde a infância; em duas narrativas, que são frutos da análise das cartas aos indivíduos que praticam atitudes discriminatórias, os educandos apresentaram conselhos para combater estas questões, como se pode perceber nos trechos abaixo:

Aposto que se você sentar e parar para pensar e refletir sobre suas atitudes, irá se arrepender pelos seus atos cometidos, isso não irá te levar à lugar nenhum, mude, a cada dia há uma nova chance para fazer diferentes, racismo não leva a lugar nenhum (OMIO, 2014).

Por isso, apenas peço para que conheça, aprenda com as pessoas e culturas diferentes. E assim tenho certeza que vai pensar em mudar, vai pensar que ao menos poderia compreender que é errado as tuas atitudes e respeitas as outras pessoas (ANASTÁCIA).

Nas narrativas das duas turmas, observou-se que os estudantes não negam a existência do racismo, fato que demonstra – em certa medida – um afastamento do mito da democracia racial, tendo em vista que os educandos conseguem perceber que, no Brasil, existem grupos que são o alvo de discriminação racial (negros e indígenas), isto é, eles entendem a necessidade de conscientização e combate ao racismo, e consideram este como um crime que deve ser punido e extinto do Brasil.

Conforme expresso no subitem 3.1.1, o Projeto *Música Afro na Escola* foi dividido em três partes, sendo que a primeira e a segunda buscam investigar as ideias que os estudantes

têm acerca do racismo no contexto brasileiro e sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Além disso, estas ideias constituem-se como elementos para um processo de conscientização que se iniciou com o projeto. Desse modo, no subitem que segue pretende-se realizar uma descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos a partir da parte II do projeto que contempla as leituras dos educandos sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

3.2.2 Narrativas dos Educandos sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira: Parte II do Projeto *Música Afro na Escola*

A segunda parte do projeto constituiu-se de duas ações: Ação 1 – Aplicação de instrumento de coleta de dados: Questionário IV – História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (Anexo XI) e a Ação 2 – Finalização por meio de um diálogo, que visa instigar os estudantes a refletirem sobre as contribuições africanas e afrodescendentes. Na ação 1 e 2, com as turmas 81 e 83, foram utilizadas duas aulas da primeira semana do mês de outubro de 2014.

A partir da ação 1 – aplicação do questionário – observou-se uma certa resistência, por parte de alguns estudantes da turma 83. Para justificarem os motivos pelos quais consideram importante, ou não, estudar a história e cultura africana e afro-brasileira os estudantes criaram dificuldades frente ao processo, como indicam as seguintes falas: “bá sora, pra que tanta pergunta sobre a mesma coisa, é só dizer que sim ou não e pronto, sei lá, eu porque acho importante, é porque acho” (ALBERT/ DIÁRIO DE CAMPO, 2014); “Acho que a professora vem lá da África de tanto que gosta de falar sobre a cultura deles [...] a gente ainda vai ver isso todo o trimestre?” (CONTESTADOR/DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Embora contrariedades e desacordos existam em qualquer relação social, a pesquisadora levanta a hipótese de que, nos casos expressos acima, existe um misto de rejeição em relação à docente junto à falta de interesse dada à temática proposta pelo questionário. Ao mesmo tempo, verifica-se através das respostas da questão 1, do questionário IV: *Você considera importante estudar a história e as culturas africanas e afro-brasileira? Por quê?*, dos 18 estudantes, 16 consideram importante sob a justificativa de conhecer novas e/outras culturas, de combater o racismo, de conhecer a luta dos afrodescendentes, de

desmistificar as imagens sobre a África, de conhecerem a história dos antepassados, etc.⁴⁰ No quadro, abaixo, estão expressas as respostas dos educandos, bem como suas justificativas.⁴¹

Quadro 12 – Respostas dos estudantes da turma 83 para a questão 1 do questionário IV

Consideraram importante estudar a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira	
Nome	Justificativa
Anita Garibaldi	“Estudar a História e a Culturas Africana e Afro-Brasileira, nos faz ter um conhecimento real de nossos antepassados, e não naquele pensamento que todos os africanos são escravizados, etc. Saber que a cultura brasileira tem muitas influências da cultura africana”.
Olga	“Para saber de onde veio às origens negras, religiões, aspectos e etc. E também saber o que se passa na África e não só o que passa da TV”.
Anastácia	“Porque aprendemos melhor sobre o Brasil e as consequências que os afrodescendentes sofrem no presente por causa também de coisas que já vem desde o passado”.
Nath	“Porque faz parte da nossa história e acho importante saber e estudar um pouco da história dos nossos antepassados e também porque a professora de história e ciências disse que o homo sapiens nasceu na África”.
D. Klesman	“Porque é legal saber que não tem só escravidão na história dos afro-brasileiros e também é legal aprender culturas de outros lugares como a África”.
Carolzinha	“Por que assim nós aprendemos sobre outras culturas, novas histórias e expomos nossa opinião sobre o racismo”.
S. Lopes	“Porque a cultura africana e afro-brasileira fazem parte da nossa história e da história do Brasil”.
Preta Naty	“Além de rechearmos nosso conhecimento, estudar a cultura negra pode eliminar o racismo e a discriminação ainda existentes, de eliminar a falta de informação que até hoje faz as pessoas pensar que a África é o inferno e a terem ódio umas das outras”.
Omio	“Vejo que quase sempre a gente estuda o que está no livro e sempre vejo a população negra como escravo nesses livros. Por isso acho que temos que saber outras coisas e outras culturas que nos mostrem coisas positivas como a luta dos negros e o jeito que se organizavam nos quilombos com líderes como Zumbi como no vídeo que a professora trouxe”.
Nena	“Acho importante estudar todo o tipo de História e gostaria que parassem de focar só na cultura dos europeus. Agora vejo coisas que eu não sabia como a forma que os negros lutam até hoje e que a macumba tem outro sentido”.
Albert	“Não justificou”.
Kurtz	“Para aprender mais sobre outras coisas que a gente não vê”.
Murdoke	“Durante as aulas de certa forma a professora ajuda a combater o racismo e nos dá uma ideia melhor sobre as culturas africanas”.
Cais	“Além de ser uma boa forma de combater o racismo, os alunos passam a conhecer a origem das músicas que escutam, da comida e até das palavras que tem no português”.
Mael	“Para saber o que aconteceu no passado e no presente”.
Betinho	“Acho que é muito beleza estudar essas culturas de outros lugares e também saber como é realmente a África que não tem só selva e leão também tem o Mandela que acabou com Apartheid”.

⁴⁰ Dos 16 estudantes que consideraram ser importante, apenas um deles não justificou, que foi o Albert.

⁴¹ A pesquisadora, juntamente com sua orientadora, decidiu não aplicar o método da análise de conteúdo nos questionários, tendo em vista que não foram pensados e elaborados a partir desta metodologia.

Não consideraram importante estudar a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira	
Nome	Justificativas
Charizard	“Não acho importante, pois na minha visão nosso estudo não deveria se focar tanto na história africana e sim deveria ser mais para o século antigo, onde houve guerras e fatos mais históricos”.
Contestador	“Acho desnecessário para o nosso aprendizado e também a gente tem que estudar a nossa cultura não a deles”.

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora.

A resposta do estudante Contestador comprova que o mesmo não considera ser necessário o estudo destas temáticas, pois o mesmo entende que tais conteúdos não serão importantes para a sua vida cotidiana, isto é, os mesmos não fazem sentido para a sua vida prática. Já para o educando Charizard, existe um foco maior no estudo da História Africana e Afro-Brasileira, o que não deveria ocorrer, pois o seu interesse está voltado para as guerras e fatos tidos como “mais históricos”.

Na expressão escrita “estudar a nossa cultura e não a deles”, o estudante Contestador demonstra que para ele não existem relações históricas entre africanos e brasileiros e que, portanto, os africanos e seus descendentes não influenciaram nossa cultura. Ao mesmo tempo, o fato do aluno Charizard não acreditar que a História e a Cultura dos africanos e seus descendentes são fatos históricos, sugere a hipótese de que estas temáticas não interessam a ele e/ou pareçam distantes de sua realidade, mesmo que a docente tenha buscado construir e estabelecer relações temporais entre o Brasil e África através de exemplos cotidianos.

Por outro lado, em relação aos outros 16 estudantes que consideram importante estudar a temática, percebe-se uma gama de aspectos positivos que possibilitam identificar um processo de conscientização e entendimento dos processos históricos de forma mais clara como, por exemplo, nos apontamentos feitos por Preta Naty, Anita Garibaldi, a seguir:

Além de rechearmos nosso conhecimento, estudar a cultura negra pode eliminar o racismo e a discriminação ainda existentes, de eliminar a falta de informação que até hoje faz as pessoas pensar que a África é o inferno e a terem ódio umas das outras (PRETA NATY, 2014).

Estudar a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira, nos faz ter um conhecimento real de nossos antepassados, e não naquele pensamento que todos os africanos são escravizados etc. Saber que a cultura brasileira tem muitas influências da cultura africana (ANITA GARIBALDI, 2014).

Nas considerações da aluna Preta Naty, a mesma afirma a existência e a presença do racismo e da discriminação no contexto atual. Acredita-se que a consciência apresentada pela educanda deriva do fato da mesma ser ativa nas lutas de valorização dos afro-brasileiros e de erradicação do racismo através do *Movimento Negro*. Ainda, a estudante já relatou em

diálogos com o grupo, ter sofrido com a discriminação em virtude de seu pertencimento étnico-racial e das suas características físicas, conforme indica a citação:

As pessoas que não são negras não imaginam como é passar a vida toda ouvindo que seu cabelo é ruim, que a sua religião é do demônio e que ser negro não suja, na entrada suja na saída [...] é por tudo que a gente já passou e ainda passa que criaram as cotas, não é porque a gente é burro (PRETA NATY/DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Preta Naty, assim como Anita Garibaldi, acredita que o estudo da história e as culturas africanas e afro-brasileiras podem desconstruir erros que comumente se têm acerca do continente africano e suas populações. Outras justificativas que apresentam uma linha de pensamento próxima à das educandas Preta Naty e Anita Garibaldi, foram às das alunas Omio e Nena, que apontam a luta dos africanos como um aspecto positivo. Além disso, Omio faz críticas aos livros didáticos pelo fato de quase sempre apresentarem as populações negras numa condição de inferioridade e submissão, no caso, escravizados, como ela aponta na sua justificativa:

Vejo que quase sempre a gente estuda o que está no livro e sempre vejo a população negra como escravo nesses livros. Por isso acho que temos que saber outras coisas e outras culturas que nos mostrem coisas positivas como a luta dos negros e o jeito que se organizam nos quilombos como a professora contou (OMIO, 2014).

De forma geral, os estudantes da turma 83 demonstraram leituras da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira que se associam à necessidade de conhecerem a história dos antepassados e as culturas de povos que formaram o Brasil e/ou que desconhecem, o que possibilita pensar numa relação de passado e presente, isto é, conhecer o passado para entender os resultados das ações humanas no tempo presente. Ao mesmo tempo, os docentes devem estabelecer conexões entre o passado e o presente com o intuito de dar sentido e materializar os fatos históricos. Assim, durante o projeto, buscou-se criar pontes entre estas dimensões temporais, para que os educandos entendessem que as contribuições dos africanos e de seus descendentes não estão apenas no passado e que continuam sendo construídas.

Verifica-se que os estudantes também apontam, em suas leituras e interpretações, que conhecer a história dos africanos e de seus descendentes contribui para a desconstrução de ideias equivocadas sobre a África, como, por exemplo, um continente de miséria e pobreza, dos negros como escravizados e inferiorizados. Observa-se, também, que alguns deles citam fatos históricos, como no caso dos educandos Nath, Betinho, Olga, que falam sobre a

religiosidade, das lutas de resistência e da construção de quilombos, do *Apartheid* e de personagens como Mandela e Zumbi dos Palmares.

Neste momento do texto, torna-se pertinente explicitar que entre os conteúdos programáticos abordados durante o ano letivo de 2014, estavam às lutas de resistência à escravidão, o processo de abolição, situação dos afro-brasileiros na pós-abolição, etc., o que colaborou para que a introdução de temas como racismo, discriminação, bem como, história e cultura africana e afro-brasileira, ocorressem de forma curricular. Ademais, aponta-se que os temas sobre as culturas africanas e afro-brasileiras foram abordadas pela professora Dandara, no ano anterior (2013), possibilitando que estes educandos tivessem acesso a estes conhecimentos de forma positiva e crítica, colaborando com o trabalho da pesquisadora no ano de 2014. Ressalta-se, portanto, que os aprendizados construídos pelos discentes em relação aos temas em questão não foram oriundos somente do Projeto *Música Afro na Escola*, mas, também, por meio de outras práticas educativas.

Para a questão 2 do questionário IV, que foi *Quais os aspectos da História e das Culturas Africanas e Afro-Brasileira você conhece?*, os estudantes apontaram a religiosidade, as lutas de resistência, a musicalidade, o processo de escravização e os tipos de organização social, como aspectos que podem ser verificados nas respostas abaixo:

Quadro 13 – Respostas dos estudantes da turma 83 para a questão 2 do questionário IV

Quais os aspectos da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira você conhece?	
Nome	Respostas
Anita Garibalde	“Sei que religiões como a Umbanda têm influência da religiosidade africana e também que o samba e alguns instrumentos como atabaque vem dos povos africanos trazidos para o Brasil”.
Olga	“Tem as religiões e o quilombo de palmares que foi o maior de todo país”.
Anastácia	“Os negros sofreram com o racismo e sofrem ainda no tempo de agora e tem umas histórias que a professora falou que as mulheres também governavam na África como a rainha Nzinga”.
Nath	“Os nossos ancestrais homo sapiens vieram da África por Bering e ai também depois os africanos foram trazidos pelos europeus e todos formaram a nossa sociedade. Tem também a capoeira e a religião que tem gente que chama de macumba só que é errado”.
D. Klesman	“Não tem só a escravidão eles também fugiram e até jogavam capoeira pra defender e muito iam para o quilombo liderado por zumbi”.
Carolzinha	“Por que assim nós aprendemos sobre outras culturas, novas histórias e expomos nossa opinião sobre o racismo”.
S. Lopes	“Sei que eles ajudaram a formar o nosso país e hoje tem as cotas por causa do racismo que atrapalha as pessoas negras de entrarem na faculdade”.
Preta Naty	“São muitas as contribuições dos africanos e dos afro-brasileiros para que o Brasil fosse formado, mas a religião e a música são muito fortes como presença. Na minha religião tem os orixás que representam as forças da natureza e a gente cultiva o amor e a paz e não coisas do demônio como tem gente desinformada que nem conhece e sai dizendo coisa que não é verdade, além do mais tem ainda as nossas lutas com o movimento negro”.

Omio	“Como eu falei tem o Quilombo de Palmares, tem o líder Zumbi, as mulheres tinham que abortar os seus bebês às vezes, eu vi num filme na aula de história que se chama <i>Amistad</i> uma mulher que tava como um bebê no colo que era de outra africana que tinha morrido por causa das coisas horríveis da escravidão naqueles navios negreiros, aí ela viu um monte de pessoas sendo surrada porque tentaram tomar o navio daí ela preferiu se atirar no mar com o bebê do que sofrer com aquelas coisas que são horríveis muito, muito horríveis”.
Nena	“A religião e outras coisas sobre as lutas”.
Albert	Não respondeu.
Kurtz	“O Zumbi dos Palmares”.
Murdoke	“A forma de vencer o racismo e também tem o movimento negro”.
Cais	“As comidas como os doces de Pelotas que as africanas ajudaram e até as palavras que tem no português, e o rap e o ragge o samba que a gente vai estudar esse ano”.
Mael	“Para saber o que aconteceu no passado e no presente”.
Betinho	“O Mandela e o Apartheid e ano passado eu estudei a revolta do malês”.
Charizard	“A escravidão e as lutas e tudo mais”.
Contestador	“Não acho interessante por isso não sei”.

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora.

A partir das respostas expressas pelos discentes, que podem ser visualizadas no quadro 13, analisa-se que os conhecimentos acerca da história e das culturas africanas podem ser divididos em alguns eixos, como, por exemplo, as lutas de resistência contra a escravidão e o racismo – com grande referência a *Zumbi dos Palmares* –, religiosidade e musicalidade. Em linhas gerais, conclui-se que uma parcela considerável das descrições feitas pelos educandos estão relacionadas às temáticas abordadas pela pesquisadora, no ano de 2014, e pela educadora Dandara, em 2013. Outros relatos também são provenientes de vivências e experiências próprias, como no caso da discente Preta Naty, em sua participação no *Movimento Negro* e na religião afro-brasileira, denominada *Batuque de Nação Cabinda*. Aqui cabe fazer uma observação quanto ao fato da pesquisadora, em discussões estabelecidas com os estudantes em aula, alertou para o fato de que nem sempre os afro-brasileiros são adeptos de religiões oriundas de recriações no contexto brasileiro.

O discente Albert não respondeu ao questionamento e o Contestador disse que não sabia, pois não considerava a temática interessante. O fato do estudante Contestador se interessar pelo tema, não é um problema na visão da pesquisadora, haja vista que no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História e de outras áreas do conhecimento, os estudantes vão se aproximar dos componentes curriculares que têm mais afinidade. Em contrapartida, isto pode ser um entrave à resistência do estudante em relação às temáticas e, principalmente, à agressividade apresentada por ele durante todo o projeto, fator que pode ser fruto também das relações familiares conturbadas, vivenciadas pelo estudante.

No caso da turma 83, as respostas de Omio, Preta Naty e Nath são parecidas e são expressas com maior riqueza de detalhes. A título de exemplo, Omio aborda uma descrição do filme *Amistad* e uma nítida aversão às práticas da escravidão. Neste sentido, a pesquisadora considera ter atingido um de seus objetivos quando trabalhou com partes desta obra cinematográfica, isto é, fazer com que os estudantes tivessem uma dimensão próxima da realidade em relação ao tratamento que durante muito tempo foi dado aos africanos e seus descendentes. E, a partir deste “choque de realidade”, iniciar um processo de conscientização sobre as consequências atuais destes fatos históricos, bem como, sobre as diferentes formas utilizadas por estes povos para criar e recriar outros símbolos, culturas, ritos, etc., aqui no Brasil.

Na turma 81, foi aplicado o mesmo instrumento de coleta de dados. A partir da leitura das respostas dadas para a questão 1 do questionário IV, aponta-se que os 24 estudantes consideraram importante estudar a história e a cultura africanas e afro-brasileira sob diferentes justificativas, que podem ser agrupadas em eixos como: lutas, origens, cultura/religiosidade e musicalidade, racismo/discriminação. Dessa forma, os eixos que aparecem nas respostas dos estudantes da turma 81 são semelhantes ao da turma 83. Destaca-se, ainda, a existência de uma presença acentuada do passado nas colocações dos estudantes. Em outras palavras, ao explicitarem suas justificativas, os educandos fazem referências aos aspectos do tempo passado, como a origem, colaboração para a construção do país e a luta contra a escravidão, aspectos também destacados pela turma 83.

Estas conclusões podem observadas no quadro abaixo, onde constam as respostas dos estudantes:

Quadro 14 – Respostas dos estudantes da turma 81 para a questão 1 do questionário IV

Consideraram importante estudar a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira	
Nome	Justificativa
Biel	“Não sou muito ligado na África, sou mais ligado na antiguidade e suas civilizações, porém, acho muito interessante por ser várias culturas muito ricas”.
Ale	“É sempre bom estudar os povos que ajudaram a formar nosso país”.
Laura	“É importante conhecermos mais sobre outras origens que formam a nossa sociedade, até porque, assim como eu várias pessoas, a maioria tem parentesco com pessoas afro-brasileiras”.
Deise	“Minha família é praticamente toda de origem alemã só que eu descobri com as aulas que de algum jeito temos também origem africana por causa dos africanos trazidos pra cá, acho que eles fizeram muitas coisas”.
Bibi	“Acho que conhecer as outras culturas é importante, e também porque os negros trouxeram suas danças e histórias, até os orixás que são muito interessantes”.
Maria Clara	“Sou a favor de conhecer a cultura dos africanos e afro-brasileiros”.

Mari	“Eu não gosto muito de história porque não acho legal como matemática, mas sei que a população negra é muito importante para o Brasil porque ajudou a formar ele”.
Dandara	“Acho importante porque na maioria das vezes estudamos coisas da Europa. Acho que temos que conhecer outros povos”.
Jack	“É muito legal saber como os fatos ocorreram, considero importante como eles lutaram para conseguir aquilo que queriam e hoje sabemos que é importante a luta contra o racismo para mudar as coisas no Brasil e na sociedade”.
Dani	“A gente tem que aprender tudo sobre a cultura dos negros, tem coisa da África que eu nem sabia, tem mais de 40 países”.
Zumbi	“Eu sou negro com muito orgulho e me interesso pelas minhas origens acho que todo mundo tem que conhecer o que os africanos trouxeram pra cá”.
Henri	“Eu vejo toda hora na televisão que mostra a pobreza dos africanos só que existe mais do que isso várias músicas que escutamos é dos negros e temos que conhecer nossa origem que também é da África”.
Thor	“Tem gente que perde de conhecer a história da nossa gente, as pessoas tem que entender a cultura que os africanos trouxeram temos que estudar de tudo um pouco para sabermos mais”.
Léo	“Acho importante saber da história africana, o que acontece de bom pra eles”.
Sandro	“Não sei muito sobre a África, mas a cultura é muito ótima e faz parte do Brasil então temos que estudar”.
Pedro	“Quando a gente estuda a história é importante saber do passado pra gente entender o presente, eu sei que os negros até hoje tem que lutar contra a discriminação que tem no nosso país e isso é um grande exemplo para todo mundo”.
Nina	“Acho que todo mundo tinha que saber sobre a história dos africanos e dos afro-brasileiros para aprender com nossos irmãos como que se luta por um mundo melhor”.
Dado	“Já ando de cara faz tempo com tanta falsidade, porque tem gente que finge que não existe exclusão dos negros aqui no Brasil, os caras lutam e contribuem até hoje e fazem um monte de coisa para construir nosso país por isso que sou a favor das cotas e de estudar a história deles que também é a nossa”.
Raul	“Sou totalmente a favor e acho importante porque acho que faz parte da nossa história e também eu gosto de hip hop que vem da população negra dos EUA”.
Mella	“É sempre bom aprender sobre o que os indígenas e afro-brasileiros passaram e pegar como exemplo a vida deles que apesar de todo preconceito continuam de cabeça em pé lutando, eu vejo isso como uma baita contribuição para o Brasil”.
Carlos	“Acho importante, pois sabemos muito pouco sobre os africanos e as culturas desses povos”.
Braun	“É importante conhecer nossas origens. Os negros ajudaram muito na nossa sociedade porque os nossos antepassados vieram de lá da África”.
Well	“Estudar a cultura e a história dos africanos é muito importante, pois sem saber dessas histórias a nossa fica capenga”.
Artur	“A gente sabe mais ou menos então acho que tem que ir fundo na história para conhecer a cultura dos africanos que ajudaram a construir o país”.

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora.

Em relação às respostas dadas à questão 2, do questionário IV, os estudantes apontam aspectos que conhecem sobre os africanos e seus descendentes fazem referência à luta contra

a escravidão e o racismo, a diversidade cultural, a religiosidade e a origem e construção do país.

Quadro 15 – Respostas dos estudantes da turma 81 para a questão 2 do questionário IV

Quais aspectos da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira você conhece?	
Nome	Respostas
Biel	“Como eu gosto da parte da história que fala de antiguidade sei algumas coisas sobre o Egito. Muitos deles são retratados como brancos, mas acho que eles eram negros. As pirâmides são uma das maiores invenções da humanidade. Me lembro também da rainha Cleópatra, Nzinga, da Chica da Silva e da Dandara, nós estudamos um pouco de suas biografias em História”.
Ale	“Os afro-brasileiros foram escravizados porque diziam que eles não tinham alma e eram inferiores e mesmo assim ganharam suas lutas e conseguiram um lugar na nossa sociedade [...] o trabalho não foi a única coisa que teve, eles lutaram para construir o que tem hoje. A minha mãe assistia uma novela que tinha uma escrava branca e aí na aula de história a professora disse que as pessoas brancas também foram escravizadas, mas quase nunca no Brasil”.
Laura	“Sei que temos origens que vem da África como dos povos iorubás”.
Deise	Não respondeu.
Bibi	“No ano passado estudei as religiões afro-brasileiras com a professora [Dandara] as pessoas tem muita discriminação porque não conhecem. Tem gente que fica dizendo que eles matam até pessoas e bebem o sangue, mas é tudo mentira porque os orixás são as forças da natureza que mantém o equilíbrio da humanidade e ajudam as pessoas a evoluir, a gente também fez um trabalho no início do ano sobre patrimônios afro-brasileiros e foi muito interessante”.
Maria Clara	“Antes eu só sabia sobre a escravidão, mas sei agora até da filosofia que a gente viu na aula que chama Ubuntu. Achei muito legal!”.
Mari	“Meu bisavô era negro e ele cantava umas músicas dos pretos-velhos e também tem a cultura no samba, no axé, no reggae tudo isso tem influência dos afrodescendentes”.
Dandara	“Eu sei sobre a história do Zumbi dos Palmares e da Dandara, do quilombo que foi um dos maiores do Brasil, tem também o rap que eu adoro ouvir. Mas ainda quero saber mais sobre os africanos”.
Jack	“A luta contra o racismo e as cotas raciais que antes eu não entendia”.
Dani	“A África é um continente e não um país. São muito países, muitas línguas e várias religiões e costumes”.
Zumbi	“Eu não sou de religião de candomblé, mas essas são contribuições dos negros, vejo também a nossa luta todos os dias eu fico imaginando o Zumbi e me inspiro nele, só acho errado ele ter tido escravo”.
Henri	“As músicas e a cultura. Um dia eu li um livro pra minha irmã que era a menina bonita do laço de fita que a minha mãe comprou, quando eu li achei que o livro ajuda a acabar com esses preconceitos que temos com os afrodescendentes”.
Thor	“Sei que alguns aspectos estão presentes na nossa vida, nos doces de Pelotas, no samba e na terreira e a professora de português fez um trabalho sobre literatura onde tinha alguns escritores que eram negros”.
Léo	“Aprendi mais sobre os negros no Brasil na aula de História no início do ano a professora falou sobre patrimônio e descobri muitas coisas como os doces de Pelotas que a população negra não só foi escravizada pelos charqueadores, mas ajudou a construir nossa cidade com a sua cultura e suas formas de pensar”.

Sandro	“A cultura é muito rica”.
Pedro	“Aprendi nas aulas depois vi no filme que eles se revoltam de várias formas”.
Nina	“Os africanos e os seus descendentes sofreram muito com a escravidão e com o racismo que ainda é muito forte, só que lutaram fazendo revoltas e montando os quilombos e jogando capoeira”.
Dado	“As cotas raciais a professora conversou e nos contou que elas são uma reparação pela desigualdade”.
Raul	“Uma das principais coisas que os afro-brasileiros fizeram foi lutar contra a escravidão e mostrar para os europeus como se resiste, mesmo com a discriminação os negros lutam todos os dias para entrar na faculdade e acabar com essa coisa horrível”.
Mella	“As lutas, a bravura a forma se se vestir e de trançar os cabelos com fitas e dreadis, o Bob Marley e o reggae”.
Carlos	“O Egito fica na África hoje, tá acontecendo muita guerra lá e tem pobreza, só que a cultura é muito diferente e ajudou a formar a nossa cultura [...] gosto das pirâmides e tem o Mandela que é um baita exemplo que nem o Zumbi dos Palmares e o cantor do Rappa”.
Braun	“Os nossos antepassados vieram da África”.
Well	“Muitas músicas e religiões vem da África e que foi passando de geração em geração, mas são mal faladas na mídia e perseguidas”.
Artur	“Eu não sei muito só que eles fundaram também o nosso país, por isso temos que ir fundo na história e investigar”.

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora.

As considerações expressas pelos educandos Ale, Mari e Henri apontam casos concretos vivenciados por estes em situações que remetem às temáticas estudadas. O caso da Mari explicita uma relação com suas memórias onde o bisavô – que segundo ela era negro – cantava músicas [pontos] de pretos-velhos. No episódio apontado por Ale, o estudante se questiona em relação à existência de escravizados brancos no Brasil; embora entenda-se que a escravidão não é uma temática do trabalho, alguns estudantes mencionam-na como um aspecto da história dos africanos e de seus descendentes. O educando Henri reflete que o livro infantil *Menina Bonita do Laço de Fita*, que leu para sua irmã, pode ser uma forma de colaboração para a diminuição dos preconceitos em relação aos afrodescendentes. Infelizmente, o estudante não argumentou porque e quais aspectos o levaram a refletir sobre estes fatores.

O estudante Zumbi faz menção às lutas dos afro-brasileiros e sente-se pertencente a estas, inspirando-se em Zumbi dos Palmares – fato que o levou a utilizar o codinome – mas faz uma crítica quando diz que este teve escravizados. Na primeira análise realizada pela pesquisadora denota-se o orgulho do estudante por seu pertencimento étnico-racial e as lutas dos afro-brasileiros, o que se comprova com o seguinte trecho: “vejo também a nossa luta todos os dias eu fico imaginando o Zumbi e me inspiro nele [...]” (ZUMBI, 2014). Aponta-se que quando os educandos veem a história de seus antepassados de maneira positiva, existe um

fortalecimento de sua autoestima, pois percebem que, durante um longo tempo, o que se viu na História foram os negros e seus descendentes em situação de exclusão e inferioridade.

A segunda análise é em relação à crítica realizada pelo educando ao fato de Zumbi dos Palmares ter tido escravos. Estes apontamentos surgiram, também, na discussão proposta pela ação 2 da parte I do projeto – que será apresentada nas linhas a seguir – quando o estudante Zumbi diz “acho que Zumbi dos Palmares não deveria ter escravos porque se ele lutou para que os negros fossem libertos, porque ele continuou escravizando pessoas?”. A professora pesquisadora ficou surpresa com a questão e respondeu com certa dificuldade aos questionamentos do estudante.

A professora pesquisadora propôs na ação 2, da parte II, um diálogo em grupo que teve a intenção de promover reflexões sobre a contribuição africana e afrodescendente. Primeiramente, os estudantes sentariam em círculo e cada um leria suas respostas; depois, seriam levantadas algumas reflexões sobre as contribuições citadas. Caso alguém desejasse fazer uma intervenção (levantar a mão), de forma que todos tivessem sua vez de falar e o grupo todo pudesse ouvir. Os resultados dessa ação foram positivos, pois alguns estudantes apresentaram seus questionamentos. No entanto, houve uma participação maior da turma 81 durante o diálogo. Ainda, houve casos de educandos que praticamente nunca se expressaram durante estas atividades, ou seja, não leram suas respostas.

No diálogo com a turma 81 houve um momento em que o educando Henri mencionou o caso apresentado por ele no questionário – o da escravização de pessoas brancas no Brasil a partir da novela *A escrava Isaura*. A docente explicou que a novela *A escrava Isaura* é cercada de aspectos que devem ser criticamente analisados, pois não representam verdades históricas. Apontou, ainda, que poderiam ter havido casos de escravização de brancos no Brasil, mas, que estes eram raros, sendo que na situação em questão, a protagonista Isaura era filha de uma mulher escravizada, sendo a condição da personagem, derivada do tipo de escravização que ocorreu no contexto histórico apresentado na narrativa da novela.

Em outra situação, o grupo dividiu-se quanto às cotas raciais. Uma parcela da turma considerou que estas acentuam o racismo e a discriminação; a outra, que as cotas raciais diminuem a desigualdade racial, pois possibilitam que outros segmentos étnicos que são rejeitados e continuam excluídos da nossa sociedade adentrem nas Universidades e nos concursos públicos. As falas abaixo oportunizam uma dimensão melhor da visão dos estudantes:

Sora, me sinto muito estranho de entrar em um lugar porque tive benefício, acho que isso não é legal e se nós queremos igualdade como a gente vai se rebaixar dizendo que precisa de cotas porque é negro? (THOR / DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

A questão professora, é que se a gente tem as cotas como vão saber quem é negro ou índio de verdade [...] meu pai disse que é por auto declaração; daí eu posso me declarar como eu quiser e vou entrar por cotas e isso é injusto (NINA/DIÁRIO DE CAMPO 2014).

[...] as cotas tiram o lugar de quem estuda, eu posso ser de qualquer grupo ou cor; se eu estudo tenho o direito de entrar sendo branco, negro ou indígena, por isso acho que as cotas têm que ser pra quem estuda em escola pública e de baixa renda [...] (CARLOS/DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Acho que é muito fácil falar se tu não sabe como é a situação dos indígenas, por exemplo, que perderam as terras que eram deles e agora vivem sem lugar para morar, como a gente vê na beira da estrada e tem que ver que as pessoas acham que eles tem costumes estranhos, por isso discriminam eles e isso dificulta pra conseguir serviço e ficar na faculdade [...] (DANDARA/DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

É uma reparação histórica. A professora já tinha dito isso e explicou que era por causa do que tinha acontecido no passado e da exclusão desses grupos hoje (JACK/DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Eu não me sinto menos por entrar na faculdade pelas cotas, eu posso me matar estudando, mas a condição dos negros no passado foi ruim e nos atinge até hoje [...] todos os dias a gente vê negro morrendo por banalidade, é negro sendo preso porque acham que vão roubar loja, atiram banana no campo porque pensam que a gente é macaco e que é inferior [...] é fácil falar porque tem muito branco que acha que é rei [...] não tenho ódio das pessoas brancas só acho que tem que ter respeito e igualdade (ZUMBI/DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

As falas dos estudantes levam a pesquisadora a confirmar que as relações étnico-raciais são pautadas de embates e disputas. Além disso, o diálogo proposto na turma 81 foi construído boa parte do tempo em cima de aspectos como os das cotas raciais e da exclusão racial no Brasil. A professora pesquisadora buscou mediar o diálogo e salientou que a existência das cotas raciais é em função do racismo, da discriminação e da exclusão socioeconômica existente no país, sendo as cotas uma reparação histórica e social em relação aos indígenas e afro-brasileiros.

Assim, observa-se por meio do diálogo e das respostas dos questionários que algumas leituras dos estudantes da turma 81 estão associadas aos processos históricos como a escravidão e a discriminação racial. Outras, que aparece com frequência nas respostas dos educandos, fazem referência às lutas em prol da igualdade, e as de resistência contra processos opressores como a escravização e o racismo. Diante deste quadro, buscou-se retomar o foco para outras contribuições que os educandos observavam em seu cotidiano e foi quando a aluna Bibi apontou as religiões afro-brasileiras conforme colocação abaixo:

Eu coloquei na minha resposta que as religiões são importantes e contribuem para a nossa cultura e tem pessoas que discriminam essas religiões por não conhecerem e acharem que são do demônio (BIBI/DIÁRIO DO CAMPO, 2014).

As considerações expostas pela aluna são comuns no cotidiano escolar, pois, muitas vezes, a falta de conhecimento e informação estimulam a intolerância religiosa e a discriminação para com as pessoas adeptas de religiões afro-brasileiras e/ou que tenham sua influência. Nesta situação, a docente afirmou que numa sociedade democrática, que busque a igualdade de direitos e liberdade de expressão, não se pode discriminar as pessoas por terem crenças diferentes das nossas. Assim, cada um tem direito de acreditar no que deseja e todos devem respeitar, ainda que não concordem. Argumentou, ainda, que a falta de conhecimento histórico sobre estas religiões levam a sociedade a criar ideias preconceituosas sobre determinados assuntos.

Diferentemente da turma 81, onde o diálogo e os debates intensificaram-se, na turma 83, um número expressivo de educandos apresentou falta de motivação e não aderência à proposta apresentada. Os educandos Albert, Charizard, Contestador e Mael não quiseram participar do diálogo (nem mesmo sentar em círculo). Considera-se que uma participação forçada não se adequa às práticas educativas desenvolvidas pela educadora, portanto, a docente respeitou a decisão dos estudantes.

Em contrapartida, houve a atuação efetiva das educandas Preta Naty, Omio e Nath, que além de lerem suas respostas, fizeram comentários durante o processo. A aluna Preta Naty aponta a existência de preconceitos em relação à história da África, pois, comumente, pensa-se que nesse continente só existe guerra e pobreza; além disso, afirma que estes preconceitos acabam gerando ódio e discriminação em relação às pessoas de pertencimento étnico-racial negro, como se pode observar a seguir:

Professora a única coisa que sabemos sobre a África é sobre a antiguidade ou que atualmente só tem guerras e miséria e é óbvio que na televisão só mostram o lado ruim e faz as pessoas sentirem pena dos africanos e não ver o que tem de bom lá [...] Acho que tinha que mudar essa visão para acabar com os preconceitos (PRETA NATY/DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

As alunas Omio e Nath concordam com as afirmativas de Preta Naty, pois afirmam conhecer muito pouco do continente africano e da história dos afro-brasileiros, pois esta, muitas vezes, encontra-se associada somente à escravidão. Omio relata que via leões e girafas num programa de televisão que passava às sextas-feiras na rede aberta de televisão e que os filmes também não retratam a África a partir de aspectos positivos:

Sempre gostei de ver programas curiosidades de outros países. Já vi nesse programa reportagens sobre a China, a Índia o Tibet, mas sobre a África só mostrou as savanas

e os leões, eu sempre imaginei que a África fosse isso só (OMIO/DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Ai, eu não gostava de ver as novelas que batiam nos escravos e os filmes porque era horrível e eu ficava imaginando se isso ainda existisse. Até nos livros que a gente estuda ainda tem essas imagens, mas tem mudado e tá melhor que antes [...] eu sabia da escravidão e sentia pena das pessoas que tinham a mesma cor da minha pele, agora tenho aprendido várias coisas como aquele livro da Rainha Ginga (NATI/DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Desse modo, verifica-se um processo de conscientização das estudantes quando estas efetuam críticas às imagens estereotipadas acerca do continente africano e de suas populações. Aponta-se, também, que as estudantes Nath e Preta Naty fazem referência a um sentimento “de pena”, construído pelas sociedades em relação à África e seus povos. Preta Naty diz que esse sentimento deriva de uma visão de pobreza, miséria e guerra, que se tem do continente. No relato de Nati, ela descreve que “sentia pena das pessoas que tinham a mesma cor da minha pele” (NATI, 2014) por causa da violência do sistema escravista. O relato das educandas também reforça a necessidade dos estudantes conhecerem a África e sua diversidade. Além disso, o enfrentamento dos problemas que impedem uma nova leitura sobre as contribuições dos povos africanos e de seus descendentes é algo primordial.

Durante os diálogos com as turmas 81 e 83 foi possível compreender que algumas leituras e interpretações sobre a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira ainda estão associadas à escravização dos africanos e afro-brasileiros e que os conhecimentos históricos sobre a África encontram-se restritos e limitados pela falta de informação e pela forma como o continente é apresentado nos livros didáticos de História, nas práticas educativas dos professores e na mídia. No entanto, outras leituras e interpretações demonstraram um conhecimento mais amplo sobre os processos históricos vivenciados pela população afro-brasileira e pelos africanos. Não se trata aqui de definir quem sabe mais ou menos, apenas de explicitar que as leituras assumiram dimensões diferenciadas.

Na ação 2 também foi possível divisar outros apontamentos já relatados em pesquisas de campo que abordaram a Lei 10.639/03, como: a resistências às temáticas, a dificuldade de enfrentamento do racismo e da discriminação racial e a presença de visões distorcidas sobre os africanos e seus descendentes.

Aponta-se que os primeiros passos já foram dados, mas que a conscientização e os conhecimentos sobre a África e as contribuições de seus povos para as sociedades, ainda precisam ser trabalhados e desenvolvidos nos anos que se seguem. Assim, a pesquisadora volta a ressaltar o quanto é fundamental o papel dos professores e da escola no sentido de mediar e possibilitar a produção de outros caminhos que levem ao estabelecimento de uma

nova realidade. Pontua-se, ainda, que as atuações dos professores de História devem colaborar para que os educandos consigam entender e analisar os processos históricos com mais criticidade a fim de que estes rompam com as ideias eurocêntricas, que se retroalimentam e provocam as concepções de inferioridade, exotismo, pobreza e miséria acerca da África.

Partindo destes pressupostos, que sugere outros caminhos, é que o próximo capítulo desta Dissertação tratará da etapa final deste trabalho, na qual foram abordadas as oficinas de composição musical e a análise musical das letras de *Samba-Enredo* e *Rap*.

4 CANTA BEM ALTO PRA TODO MUNDO OUVIR! ESCUTA NOSSA VOZ AÍ! AS COMPOSIÇÕES E ANÁLISES MUSICAIS DOS ESTUDANTES

O capítulo final desta Dissertação objetiva apresentar as vozes dos educandos através da música, por meio da parte III do Projeto *Música Afro na Escola* e as ações realizadas nesta etapa, as quais estão contempladas no subitem 4.2. Expõe-se uma breve abordagem histórica sobre os gêneros musicais *Rap* e *Samba*,⁴² tendo em vista que estes são parte integrante do projeto, sendo que as considerações traçadas para estes aspectos encontram-se detalhados no subitem 4.1.

4.1 Uma breve abordagem sobre os gêneros *Rap* e *Samba*

O *Rap* e o *Samba* apresentam características históricas e culturais dos africanos e de seus descendentes provenientes da diáspora, tanto na sua constituição enquanto gênero musical, como em muitas de suas obras ao longo dos séculos XX e XXI. Além disso, ambos os gêneros musicais têm importante papel no Projeto *Música Afro na Escola*. Considera-se pertinente descrever – de forma não exaustiva – uma breve abordagem histórica sobre os mesmos. Para tanto, dividiu-se este subitem em duas partes: a primeira compreenderá uma discussão sobre o *Samba* e a segunda, uma análise sobre o *Rap*. Reforça-se que não é pretensão deste subitem o aprofundamento teórico e historiográfico da temática em questão, haja vista que isto não se configura como foco da presente Dissertação.

4.1.1 Conhecendo um pouco do *Samba*

Quando se propõe a análise e entendimento do *Samba*, deve-se considerar que o pressuposto de uma origem única e engessada, dificulta o entendimento de que o próprio gênero musical, como se apresenta atualmente, é produto de uma sociedade multifacetada marcada por inúmeras transformações (NAPOLITANO, 2002). Considera-se, no entanto, que

⁴² A abordagem histórica traçada neste subitem não pretende dar conta de uma revisão teórica e bibliográfica, pois não é objetivo da pesquisa. Aponta-se ainda que o trabalho realizado com os estudantes têm como foco o samba-enredo.

a influência dos afro-brasileiros no processo de construção desse gênero musical e seu posterior desenvolvimento são inegáveis e fundamentais.

Os historiadores Marcos Napolitano e Maria Clara Wasseerman, no artigo “Desde que o samba é samba: a questão das origens no debate historiográfico sobre a música popular brasileira”, traçam um panorama dos diferentes pensamentos acerca da origem da música popular brasileira, apontando uma corrente de pensamento que defende ideias de uma tradição unívoca, linear e folclorista. Segundo Napolitano e Wasseerman (2000), José Ramos Tinhorão é, em parte, herdeiro dessa corrente folclorista e ocupa um importante lugar na historiografia da música brasileira. Ainda, de acordo com os autores, “Tinhorão defende a tese da expropriação da música popular pela classe média, cuja consequência inevitável foi a perda dos referenciais de origem” (p. 179). A tese defendida por Tinhorão acerca da expropriação da música popular pode ser observada em suas obras e, entre elas, aponta-se a *Música Popular: um tema em debate*, trabalho em que o historiador aponta que a problemática da evolução da música popular está diretamente ligada a um processo geral de ascensão social, conforme citação abaixo:

O problema da evolução da música popular está diretamente ligado a um processo de ascensão social que faz com que a música das camadas mais baixas seja estilizada pela semicultura das camadas médias, nas músicas de dança orquestradas, para acabar sendo elevada à categoria de música erudita pelas minorias intelectualizadas (TINHORÃO, 2000, p. 62).

Na citação acima, o historiador faz uma crítica ao fato de determinados grupos apropriarem-se das músicas das camadas mais baixas ao efetivarem um processo de estilização das mesmas. A proposta de Tinhorão também faz referência ao Samba, que teria sido expropriado dos negros brasileiros durante um possível processo de “evolução”, sendo que diversos aspectos foram integrados a esse gênero musical.

A partir destas considerações iniciais, entende-se que o gênero *Samba* é um complexo de apropriações e recriações que se refaz e se realoca, nos diferentes espaços em que se encontra. Ao mesmo tempo, observa-se que inúmeras características culturais dos africanos e seus descendentes constituem-se como basilares deste gênero, como aponta Nei Lopes:

[...] a cuíca ou puíta, o berimbau, o ganzá e o reco-reco, bem como toda criação da maior parte dos folguedos de rua até hoje brincados nas Américas e no Caribe, foram certamente africanos do grande grupo etnolinguístico banto que legaram à música brasileira as bases do samba e a grande variedade de manifestações que lhe são afins (LOPES, 2005, p. 48).

A palavra *Samba*, inicialmente, refere-se a todos os festejos e danças dos afro-

brasileiros escravizados da região da Bahia do século XIX. Provavelmente, como aponta Tinhorão (2008), as primeiras formas de Samba nascem na área rural através do lundu e dos batuques-sambas de roda, que era cantado em círculo, marcado “na palma da mão” e composto por refrãos improvisados pelo grupo. Posteriormente, com o processo de imigração da população negra para região Sudeste, com foco no Rio de Janeiro, ocorre a organização dos negros da região baiana em torno de comunidades nas quais as baianas e mães de santo tinham um papel fundamental como elo central (NAPOLITANO, 2002; TINHORÃO, 1997). O deslocamento das comunidades negras baianas para o Rio de Janeiro trouxe mudanças para os espaços sociais e geográficos, no momento em que o Samba passa a ser incorporado e recriado, adaptando-se às características do morro e das casas das tias baianas; entre elas, tia Ciata.

Nesta perspectiva, a primeira geração do *Samba* carioca foi composta por personagens como João Baiana, Donga, Pixinguinha etc., sendo a primeira música identificada como Samba uma composição conjunta denominada de *Pelo Telefone*; no entanto, foi registrada por Donga como uma criação individual, gerando conflito entre as pessoas envolvidas; entre elas, Ismael Silva. Formaram-se ainda grupos como *Oito Batutas*, *Orquestra Típica*, *Os Diabos do Céu* e *Guarda Velha* (NAPOLITANO, 2002). No final da primeira década do século XX e início da segunda, o Samba apresentava características musicais do choro e do maxixe, com mudanças rítmicas semelhantes aos sons do africano – criou-se saindo do morro e chegando aos botequins e depois aos bailes da elite. Além disso, houve o aparecimento dos recursos fonográficos e das primeiras agências que oportunizaram a chegada do *Samba* nos rádios. Em relação a isso, Napolitano aponta que:

As mudanças do samba, entre 1917 e 1930, não dizem respeito apenas aos aspectos musicais [...] Foram mudanças coreográficas, sociais, político culturais. As clivagens são amplas e abrangentes e acompanham as mudanças na própria história sociocultural brasileira (NAPOLITANO, 2002, p. 51).

Na década de 1930, o *samba-canção* – também conhecido como *samba de meio de ano* – ganhou destaque. De acordo com Tinhorão (1997), o *samba-canção* seria resultado de experiências de cantores e compositores semieruditos, como, por exemplo, Henrique Vogeler, Heckel Tavares, Joubert de Carvalho, e depois passado para os compositores das camadas mais baixas da população. Outro fator pertinente, é que esses compositores/cantores teriam iniciado as primeiras tentativas de adaptação do ritmo do Samba com o intuito de obter composições mais nobres. Em outras palavras, tentaram acrescentar aspectos do romantismo e características instrumentais como as orquestras (TINHORÃO, 1997).

Outra vertente do Samba ficou conhecida como *Samba de Estácio* e passou a ser considerado, nesse período, como *Samba de raiz* ou *Samba autêntico*. Assim, o *Samba autêntico* seria o produto de uma “sensível ruptura com o conceito de samba dos anos 20 apresentando características rítmicas diferentes dos estilos da década de 20 e timbres instrumentais percussivos e vocais” (NAPOLITANO, 2002, p. 51). Entre os compositores desse estilo pode-se citar Ismael Silva, Alcebíades Barcelos, Armando Vieira, Francisco Alves e Mário Reis, que levaram o gênero de forma permanente para o rádio.

Por outro lado, o *Samba enredo* também nasce nesse período como produto do carnaval carioca, especificamente, nas Escolas de Samba do Rio de Janeiro. Têm-se informações de que o primeiro samba-enredo colocado na passarela foi o da Escola de Samba Unidos da Tijuca, em 1933. Pode-se definir *samba-enredo* como uma “composição musical que cada Escola de Samba apresenta nos desfiles oficiais [...] é um samba encomendado pela diretoria [...] com tema previamente definido” (ALVES FILHO, 200, p. 16).

Inicialmente as Escolas não precisavam apresentar sambas que estivessem ligados ao enredo da Escola. Desse modo, é pertinente “não associar mecanicamente “enredo” com “samba” julgando que ambos nasceram juntos. Se, por um lado, o *samba-enredo* representou uma evolução estética e musical nos desfiles cariocas; por outro, até a década de 60, eles foram condicionados a tratar de temáticas nacionais e patrióticas, que abordassem as belezas naturais do Brasil e os feitos de determinados personagens históricos exaltados pela história oficial. Este último aspecto deve-se ao domínio político iniciado com o Estado Novo, pois os sambistas preferiram se adaptar às normas estabelecidas a fim de burlar a repressão sofrida em virtude do preconceito; ao mesmo tempo, paulatinamente, foram construindo formas de romper com essas normas (DINIZ, 2006).

Nas décadas seguintes, houve modificações dentro dos desfiles das Escolas, principalmente pelo fato dos *sambas-enredo*, antes acrílicos, passarem a abordar outros temas, mesmo com a repressão da Ditadura Militar. Entre os temas estão: os problemas sociais, econômicos e políticos do Brasil, a história da população afro-brasileira, além de temas estrangeiros. Em contrapartida, a escolha do assunto tratado passou a ser condicionado à aceitação dos patrocinadores oficiais. Inicialmente chamados de Patronos das Escolas, quem financiava as Escolas de Samba eram os banqueiros do Jogo do Bicho, depois passaram a ser as empresas privadas, outras organizações e até países. Sabe-se que, atualmente, existem verbas públicas destinadas para esses fins (FARIAS, 2007).

Em meados dos anos 30 e durante as décadas de 40 e 50 ocorreram transformações acentuadas nos estilos do gênero *Samba*. Dentre estas transformações está o uso do Samba,

pelo governo varguista, como objeto de manipulação ideológica em busca de uma afirmação dos símbolos nacionalistas e cívicos e de um pertencimento patriótico. É nesse contexto que os espaços de tradição do Samba passam a ser as Escolas de Samba, por que remetem aos morros, e ocorre o surgimento de vertentes como *Samba de morro* e *Samba de asfalto*. O primeiro pode ser caracterizado como mais rápido e acentuado, enquanto o *Samba de asfalto* mais cadenciado e melódico (NAPOLITANO, 2000 e 2002).

Faz-se referência a cantores/compositores como Dorival Caymmi Chico Buarque de Holanda, Ary Barroso, Atilaf Lopes, Martinho da Vila, Paulinho da Viola, entre outros. Já na década de 50 e 60, aparecem estilos como o *Samba sessions*, também conhecido como *Samba moderno*, o qual apresenta características do *jazz* americano, elemento que – com algumas misturas e apropriações – contribuiu para o surgimento da Bossa Nova. Neste estilo, a nova batida contrariava o ritmo básico do 2/4 do *Samba tradicional*, o que possibilitava soluções harmônicas com resultado sonoro positivo e a introdução do “violão gago” (TINHORÃO, 1997).

No período que compreende os anos 70-80, o Samba incorporado pela Música Popular Brasileira (MPB), mantém estilos próprios e independentes; afirmando-se como música do gosto popular, além de apresentar uma forte ligação com o *Samba do morro* e as Escolas de Samba, e de certa forma com o *Samba canção*, considerado mais tradicional (NAPOLITANO, 2002). Entre os cantores/compositores deste período estão: Beth Carvalho e Martinho da Vila, Benito de Paula, Clara Nunes, além de nomes conhecidos e que passam a ser revalorizados: Cartola, Lupicínio Rodrigues, Nelson Cavaquinho, entre outros.

O historiador Marcos Napolitano (2002), aponta também a existência de certa hierarquização em vertentes do Samba que seriam o gosto musical de pessoas intelectualizadas. Nos anos de 80 e 90 existem vários outros estilos que se originam da ruptura e/ou evolução de vertentes mais antigas. Por exemplo, o aparecimento de grupos de pagode como *Raça Negra*, *Só para Contrariar*, *Negritude Jr.*, *Exaltasamba*, *Fundo de Quintal*, etc. Além dos grupos, cantores/compositores como Zeca Pagodinho, Jorge Aragão, Leci Brandão, entre outros, surgem no cenário nacional.

Assim, buscou-se traçar um esboço do *Samba* e de algumas de suas vertentes desde o momento de seu possível aparecimento até a década de 90. Nas páginas seguintes aborda-se o gênero musical *Rap*.

4.1.2 Conhecendo um pouco mais do *Rap*

O gênero musical *Rap* está associado ao movimento *Hip Hop*, que nasce nas comunidades afro-americanas, durante as décadas de 1960 e 1970.⁴³ Esse período foi profundamente marcado pelas lutas em prol dos direitos civis e sociais dos negros nos EUA, tendo como líderes Malcolm X, Martin Luther King e os Panteras Negras. Com intuito de denunciar a situação social e econômica de exclusão vivenciada pelos afro-americanos, bem como a discriminação racial e o racismo, o Movimento *Hip Hop* ganhou a adesão dos jovens afrodescendentes das periferias. Assim, a cultura *Hip Hop* é composta por elementos que se completam na medida em que caracterizam um grupo ou um indivíduo. Desse modo, o *break* (dança), o grafite (arte expressada em desenhos), o *rap* (música) e a consciência (político-ideológica), que são os fundamentos do *Hip Hop*, irão se desenvolver “em torno de temas relevantes para a compreensão do contexto social no qual o Movimento é originado” (VIANNA, 2011, p. 123).

Além disso, inúmeras demandas apresentadas pelos jovens afrodescendentes vão servir como mola propulsora, como material artístico e cultural e elementos para a mobilização política; a título de exemplo, os problemas no plano coletivo e individual, a problematização da organização social e cultural das comunidades onde vivem. Além da atuação política, dentre as preocupações que vão mover a produção artístico-cultural dos integrantes do movimento *Hip Hop*, figuram, a discriminação social e racial, além da violência cotidiana (VIANNA, 2011).

O *Hip Hop* adentra o território brasileiro na década de 80, principalmente, através dos jovens de periferia da região de São Paulo e Rio de Janeiro. Ao mesmo tempo, foi sendo apropriado por outros grupos e espaços demonstrando aspectos adversos e disparidades que podem ser observadas através da integração com os aspectos locais e das formas de produção (MACEDO, 2011). Ainda, de acordo com a historiadora Iolanda Macedo (2011, p. 265), houve um processo de ressignificação do movimento *Hip Hop* no Brasil, que passou a demonstrar outros aspectos sem se desvincular da ligação com a periferia e do contexto social, étnico e cultural.

No Projeto *Música Afro na Escola* focou-se em um dos elementos do *Hip-Hop* – o *Rap* (*Rhythm and Poetry/ Ritmo e Poesia*), haja vista a intencionalidade das próprias ações que

⁴³ A historiadora Iolanda Macedo (2011) afirma que o estilo *Hip Hop* nem sempre está vinculado ao movimento *Hip Hop*. Assim, os grupos que aderem às formas de se vestir e agir do estilo *Hip Hop* podem não estar integrados às ideias políticas, sociais e críticas do movimento.

foram desenvolvidas, isto é, o trabalho com a música afrodescendente como instrumento de implementação da Lei 10.639/03. Dessa forma, salienta-se que embora o *Rap* integre o *Hip-Hop* – que se apresenta como um produto cultural e estético dos afro-americanos – esse gênero musical teria aparecido inicialmente, na Jamaica, apresentando características que remontam aos africanos.

Segundo Gomes (1999), o *Rap* apresenta elementos de algumas culturas ancestrais africanas através do canto falado, que aparecem, por exemplo, nas cerimônias religiosas e de transição dos jovens da infância para a vida adulta. Outro fator pertinente, como aponta Valmir Alcântara Alves (2008) em sua Dissertação de Mestrado, é que o “improviso mnemônico, manifestação comum tanto à cantoria como ao *freestyle* e outras modalidades de poesia vocal, difundidas mundialmente, remete-nos aos griots e às tradições orais africanas” (p. 44).

Observa-se que os elementos das culturas e tradições dos diferentes povos africanos estão presentes nas culturas dos afrodescendentes como forma de ligação às suas ancestralidades e reafirmação de suas identidades. Contudo, entende-se que os africanos e seus descendentes, em sua diáspora, recriaram e criaram outras culturas, símbolos, ritos, identidades, formas de expressão e de integração nos espaços sociais em que se encontravam e encontram-se inseridos. Entende-se, portanto, que o *Rap* é uma dessas recriações.

A esse respeito Adrián Escobar e Alejandro Narváez (p. 5), apontam que⁴⁴:

[...] dentro de la cultura Hip Hop se producen identificaciones con las culturas musicales del África Negra, especialmente con aquellas culturas tradicionales. [...] la utilización de rasgos musicales foráneos en un nuevo contexto automáticamente implica que se les adhieren nuevos significados musicales y extramusicales.

Outro elemento presente no *Rap*, que advém de povos africanos, é a polirritmia que se refere

[...] al contrapunto rítmico existente entre el ritmo de la palabra y el ritmo de los tambores presentes en la música africana [...] Entre los yoruba podemos observar elementos superpuestos eborando de este modo complejas frases rítmicas (ESCOBAR; NARVÁEZ, p. 7)

Além de ser composto por aspectos que remetem às influências das culturas africanas e afrodescendentes, o *Rap* é um gênero contemporâneo, que apresenta características do

⁴⁴ Não foi encontrado o ano dessa referência. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/237163210/La-Influencia-de-Africa-Negra-en-La-Cultura-Hip-Hop-Como-Reafirmacion-Identitaria-de-Las-Comunidades-Afroamericanas-Caballero-y-Dominguez>>. Acesso em: 10 maio 2016.

tempo histórico no qual surge e dos espaços que, posteriormente, passa a ocupar. Constitui-se de elementos estéticos e físicos próprios de seu estilo. Entre eles estão: o Mestre de Cerimônia (MC) e o DJ ou *Rapper*, os quais compõem o cenário de atuação. Os *reppers*, por exemplo, apresentam diversos papéis – compositores, cantores e produtores, além de serem produtos de seu tempo, com determinadas filosofias e estilos de vida, que provém de suas experiências dentro do movimento e das suas vivências cotidianos (ANDRADE, 1999).

Diversas músicas desse gênero possibilitam compreender o universo de quem canta/compõe (no caso o *rapper*), seu ambiente e contexto. Além disso, as músicas podem fazer críticas sociais e denúncias acerca da exclusão socioeconômica e racial. Outras obras podem retratar situações de drogadição, violência e crimes – o que não deixa de representar o contexto em que os *rappers* vivem – , contudo, essas músicas podem perder o caráter crítico quando suas letras sugerem que tais aspectos são positivos. Ainda, sabe-se que essas obras e estilos foram considerados, durante um longo tempo, musicalmente inferiores; por um lado, em função da sua origem, por outro, devido aos aspectos de sua composição:

[...] pois suas letras não seguem a métrica formal das rimas e versos da canção, por não serem produzidas com instrumentos musicais, mas pela escolha e combinação de fragmentos de canções já gravadas, para produzir uma nova música (MACEDO, 2011, p. 262).

Ainda que o *Rap* tenha sido discriminado por sua origem e características estéticas musicais, que não se adequavam aos padrões estabelecidos, é fato que ele representa uma forma de expressão artística e cultural, de resistência, reafirmação étnica e luta dos afrodescendentes. Sabe-se, também, que ele vem ganhando espaços cada vez mais amplos na medida em que um número expressivo de jovens tem se apropriado e recriado suas linguagens.

A pesquisadora e pedagoga Elaine Nunes de Andrade (1999), em sua obra “*Rap e educação, rap é educação*”, aponta que o *Rap*

independente do seu ritmo acelerado, ensurdecidor e rebelde, representa um instrumento político de uma juventude excluída. Independentemente do seu conteúdo [...], muitas vezes indica uma ação pedagógica de jovens em processo de escolarização ou mesmo evadidos da escola (ANDRADE, 1999, p. 86).

Não obstante, a discriminação em relação ao gênero musical não impediu o aparecimento dos *rappers* e sua proliferação, bem como o surgimento de vertentes como *pop-rap*, *rap metal*, *rap rock*, *rap reggae*, *rap core*, etc. Nos anos 80, a maior representação de *rap* brasileiro com temáticas críticas é o grupo dos *Racionais Mcs*, formado na época por Mano

Brown, Edy Rock, Ice Blue e KL Jay, sendo o seu primeiro álbum intitulado *Consciência Black*, uma denúncia das desigualdades da periferia e as exclusões raciais vivenciadas pela população negra. Nesse mesmo período ocorre a criação do MH2O (Movimento Organizado de *Hip Hop* no Brasil), que estrutura e direciona de forma mais organizada o movimento, criando oficinas e projetos socioculturais em consonância com as ideologias do *Hip Hop*.

Nos anos 90, o *Racionais Mcs* lançam outros álbuns de caráter fortemente crítico, como *Raio X Brasil*, *Holocausto Urbano*, *Escolha seu Caminho e Sobrevivendo no Inferno*. Outros grupos estiveram presentes nessa época no cenário nacional como *Planet Hemp*, sobre a liderança de Marcelo D2 – esse grupo adotou o estilo *rap core*, *Facção Central* – adere o estilo de *rap gangsta*, que tem temáticas mais pesadas como incitação ao crime e ao tráfico –, *Pavilhão 9*, *Detentores do Rap*, *Sistema Negro*, *Face da Morte e o Rapper Gabriel o Pensador*. Na primeira década de início do século XXI, os grupos de maior destaque foram *Rota de Colisão*, *Quinto Andar*, *ConeCrew Diretoria*, e *reppers* como Marcelo D2, que iniciou sua carreira solo. No contexto atual, grupos de *rap* mais antigos continuam atuando, mas destacam-se outros cantores: Projota, Emicida, Rachid, Negra Li, etc.

Como considerações finais da subdivisão 4.1.2, se observa que passados 40 anos da chegada do movimento *Hip Hop*, no Brasil, e a consequente inserção do *Rap*, verifica-se um constante e gradual processo de aperfeiçoamento, tanto na musicalidade e na atuação dos *DJs* e *Mcs*, quanto nas letras, rimas e recursos fonográficos. Ademais, ele tomou os becos, vilas, morros, bairros, periferias, escolas; e caiu no gosto da juventude brasileira, que o reafirma como um elemento de resistência e identidade. Por fim, sublinha-se que esta popularidade do *Rap* entre os grupos de jovens, no Brasil, também é um fator pontual para a inserção do mesmo como uma base do Projeto *Música Afro na Escola*, constante no subitem 4.2, que traz a voz dos educandos por meio da música, ou seja, de suas composições e análises musicais.

4.2 As composições e análises musicais dos estudantes: trabalhando com o *Rap* e o *Samba-Enredo*⁴⁵

⁴⁵ Neste momento, a pesquisadora pede licença para escrever utilizando outra linguagem nesta nota de pé de página, fugindo da formalidade apresentada na Dissertação: quero dizer que as composições que os estudantes fizeram demonstram que a educação é, sobretudo, um dos instrumentos pelos quais podemos vencer a ignorância e o preconceito. Dessa forma, parableno-os pelo esforço e dedicação empenhados durante a construção de suas composições, afinal, essa é a voz deles, é o grito de resistência como tantas vezes Preta Naty disse: “é o nosso jeito, é o nosso som”. Por isso *Canta bem alto pra todo mundo ouvir! Escuta nossa voz aí! Racismo está na hora de partir*. Gostaria de apontar que sem estes estudantes, esta pesquisa não seria possível. Sendo assim, esta Dissertação é fruto do nosso trabalho durante muitas manhãs nas aulas de História, muitas conversas pelos corredores e via bate papo no *Facebook*, e de inúmeros planejamentos, replanejamentos e ajustes.

Este subitem compreende a parte III do Projeto, intitulada *Todo som que escutamos tem um pouco de África*, que foi desenvolvida a partir de 6 ações. A primeira ação foi a aplicação de um instrumento de coleta de dados (questionário II), que trata do gosto musical dos estudantes. Os dados coletados foram expressos e analisados nos subitens 3.1.2.1 e 3.1.2.2 subsequentes.

Na ação 2, a pesquisadora propôs aos estudantes a leitura individual de um texto (Anexo XIII) com abordagem histórica sobre o *Samba* e o *Rap*; logo após, realizou-se um diálogo com a turma 81 e 83. De forma geral, essa ação teve como finalidade introduzir um pouco da história dos gêneros musicais *Samba* e *Rap*; para desenvolvê-la, foi utilizada uma aula na segunda semana de outubro. Na turma 81, os estudantes demonstraram interesse pela história dos gêneros e apontaram que seria interessante conhecer outros aspectos, por um lado, pelo fato de gostarem consideravelmente do *Rap*, por outro, pelo interesse de saberem mais sobre o *Samba*. Na turma 83, houve um diálogo mais aprofundado, pois os estudantes comentaram sobre as músicas e cantores/compositores de *Rap* que mais gostavam de escutar; além disso, alguns dos educandos que gostam de *Samba*, principalmente, do estilo pagode, começaram a batucar nas mesas e cantaram uma canção do grupo *Revelação*. Considera-se que esta etapa do projeto foi o momento de maior participação dos estudantes da turma 83, com atuação efetiva na composição das canções.

Na terceira semana de outubro, o Projeto contou com a participação de um colaborador: André Teixeira Gomes, estudante do Curso de Produção Fonográfica da Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Este foi até a Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio para apresentar algumas características dos gêneros musicais *Samba* e *Rap*. Nesta atividade foram utilizadas 2 aulas da segunda semana de outubro e os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer um pouco das técnicas de construção de canções deste gênero com atenção para os *sambas-enredo*. Também houve a abordagem sobre alguns cantores/compositores e fases do samba no Brasil. A turma 81 esteve bastante atenta à palestra proferida por André e ao diálogo posterior, momento em que a turma levantou alguns questionamentos. Ao final da atividade, os educandos, juntamente com o colaborador e a docente, cantaram duas canções do gênero samba e do estilo Pagode que foram: *Meu nome é Favela*, de Arlindo Cruz e *Tá escrito*, do grupo *Revelação*.

Na turma 83 foi utilizado o mesmo método; contudo, poucos estudantes estavam presentes na aula no dia em que a atividade foi realizada. Observou-se, assim como na turma 81, que a turma 83 esteve atenta e participativa durante a palestra, mas, durante o diálogo, não

houve uma integração entre o grupo, o que pode ser constatado pelas observações transcritas no diário de campo da pesquisadora, indicado abaixo:

No momento da palestra, a turma 83 não participou da conversa com o André (colaborador) mesmo que o palestrante tenha instigado os alunos e tentado animá-los e chamá-los para a atividade desse dia. Quando lhes perguntou se tinham alguma dúvida nenhum deles se manifestou sendo que isso só ocorreu quando o colaborador pediu sugestão para canções que pudessem cantar em grupo [...] O estudante Cais sugeriu uma canção dos Mcs Racionais, mas poucos cantaram, pois não a conheciam (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Na ação 3, a docente propôs que os educandos fizessem uma análise de obras musicais do gênero *Samba*. Para esta atividade foram utilizadas 2 aulas da terceira semana de outubro, seguindo o seguinte planejamento: a docente apresentou o contexto histórico no qual surgiram os sambas-enredo e as duas obras que seriam analisadas; logo após, pediu que os estudantes escutassem o áudio e acompanhassem a letra e, por fim, solicitou que eles analisassem estas letras, individualmente, seguindo um roteiro de questões que estão expressas no quadro abaixo:

Quadro 16 – Roteiro de Questões utilizadas pelos estudantes da turma 81 e 83 para realização da análise de obras musicais

Roteiro de Questões para Análise Musical
1. Qual o gênero musical que a obra pertence?
2. Qual o nome da obra?
3. Quem é (são) o (s) compositor (es)/ intérprete (s) da obra musical?
4. De que tema (s)/ assunto (s) a obra musical trata?
5. Que parte da música mais chama a sua atenção? Por quê?
6. Qual (is) aspecto (s) da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira a obra musical apresenta?

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora.

A escolha das obras baseou-se na temática apresentada pelas mesmas. Assim, para análise foram selecionados o samba-enredo da Escola de Samba Acadêmicos do Salgueiro, do ano de 2014, intitulado *Gaia – A Vida em Nossas Mãos* (letra no Anexo XIV) e o samba-enredo da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, do ano de 1988, intitulado *Cem Anos de Liberdade! Realidade ou Ilusão?* (letra no Anexo XV).

Quando a professora pesquisadora apresentou o contexto histórico em que o samba-enredo *Gaia – A Vida em Nossas Mãos* foi criado, salientou que desde as últimas décadas, é crescente a preocupação com o desenvolvimento sustentável e com a preservação do Planeta Terra em diversos aspectos, como o ambiental e o social. No Brasil, ressalta-se principalmente a preservação da Amazônia e a diminuição do desmatamento, a redução da poluição das águas e a sustentabilidade ambiental. Juntamente com isso, a educadora buscou instigar os estudantes para que relatassem aspectos que pudessem enriquecer a análise contextual que estava sendo realizada.

Em relação ao samba-enredo *Cem Anos de Liberdade! Realidade ou Ilusão?*, a docente apontou que, nessa época, o Brasil havia saído de um longo período de Ditadura Militar. Explicou que o Brasil estava vivendo uma época de redemocratização e retomada da democracia, consolidação e reestruturação social, política e econômica, mencionando a luta de direitos das mulheres, dos indígenas e afro-brasileiros, durante o processo de criação da Constituição Federal de 1988. Por fim, salientou que nesse mesmo ano completou-se um século de finalização da escravização no Brasil, através da Lei Áurea. Aproveitando o ensejo, reafirmou a questão da luta dos afro-brasileiros e do processo abolicionista esclarecendo que a Lei Áurea não foi um ato de “bondade” da monarquia brasileira, personificada na Princesa Isabel, e sim, que a liberdade dos africanos e afro-brasileiros no Brasil, foi encabeçada por eles próprios, na medida em que lutaram e resistiram há três séculos de escravização.

O samba-enredo *Gaia – A Vida em Nossas Mãos* aborda o planeta Terra como a casa de todos e salienta a necessidade de preservá-la no seu sentido mais amplo. Destaca a religiosidade dos povos africanos iorubás, que influenciaram a cultura e a religiosidade afro-brasileira a partir das divindades denominadas de Orixás, como forma de representação das forças da natureza. Assim, os Orixás figuram como guardiões do planeta Terra, mantendo-o em harmonia, e alertam a humanidade quanto ao cuidado com o seu lar e com o todo que o forma, isto é, Gaia e a preservação da vida é responsabilidade dos seres humanos.

A pesquisadora vê nesse samba-enredo uma forma de conscientizar os estudantes em relação à preservação ambiental e, principalmente, de mostrar que a religiosidade afro-brasileira apresenta princípios de cuidado com o mundo e com o ser humano, desmistificando os estereótipos preconceituosos em relação a estas religiões e seus adeptos, oriundos da intolerância religiosa e do racismo.

Já o samba-enredo *Cem Anos de Liberdade! Realidade ou Ilusão?* aborda alguns questionamentos acerca da Lei Áurea e da real liberdade dos africanos e afro-brasileiros no contexto do país. Possibilita certa reflexão sobre o pós-abolição e a situação da população

negra brasileira, salientando a necessidade de se compreender que esse grupo étnico também construiu e contribuiu com a formação da sociedade brasileira e suas riquezas. A docente observou nesse samba-enredo uma forma de trabalhar com a situação de exclusão e discriminação vivenciada pelos negros e suas lutas em prol de sua liberdade, que, embora tenha sido determinada oficialmente pela Lei Áurea, foram conquistadas por suas resistências e engendramentos de estratégias de ação dentro do sistema escravista opressor.

Na atividade de análise musical, a professora propôs que os estudantes escolhessem a obra que desejassem analisar. Assim, 5 educandos da turma 83 e 6 da turma 81 escolheram o samba-enredo *Gaia – A Vida em Nossas Mãos*; 10 da turma 83 e da turma 81 selecionaram o samba-enredo *Cem Anos de Liberdade! Realidade ou Ilusão?*⁴⁶ As questões 1, 2 e 3 do roteiro de análise musical são básicas, pois buscaram orientar os estudantes sobre o gênero musical apresentado, o nome da obra e os compositores. Todos os estudantes da turma 81 e 83 responderam às questões de forma pertinente.

Para a questão 4 – *De que tema(s) / assunto(s) a obra musical trata?* – foram obtidas respostas variadas que se agrupam em duas partes: as respostas dadas com base na análise no samba-enredo *Gaia – A Vida em Nossas Mãos* e as respostas com base na análise no samba-enredo *Cem Anos de Liberdade! Realidade ou Ilusão?* Aponta-se que os estudantes da turma 81 e 83 demonstraram entender do que se tratava ambos os sambas-enredo como pode ser observado nos quadros abaixo, que estão estruturados por turma de acordo com a obra escolhida.

Quadro 17 – Respostas dos estudantes da turma 83 para a questão 4 do roteiro de análise musical do samba-enredo *Gaia - A Vida em Nossas Mãos*

De que tema(s) / assunto(s) a obra musical trata?	
Nome	Respostas
Anastácia	“Trata-se de preservarmos o planeta antes que não sobre mais nada dele. O samba-enredo fala dos orixás que são forças da natureza nos alertando que precisamos cuidar de tudo”.
D. Klesman	“Das forças da terra pedindo que os seres humanos cuidem da Terra. Quem falam são os orixás alertando o mundo inteiro, eles são santos de origem africana”.
Nena	“Se trata da nossa terra, da religião dos orixás que quer achar uma solução para os problemas do mundo alertando todo mundo”.
Kurtz	“Se trata de que o mundo está em nossas mãos e precisamos cuidar dele”.

⁴⁶ Os estudantes Bentinho, Omio e S. Lopes, da turma 83, e os estudantes Léo, Sandro, Henri e Ale, da turma 81, não realizaram a atividade.

Murdoke	“Que os ancestrais orixás ensinam que devemos cuidar do planeta porque depende de nós”.
---------	---

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora.

Quadro 18 – Respostas dos estudantes da turma 81 para a questão 4 do roteiro de análise musical do samba-enredo *Gaia – A Vida em Nossas Mãos*

De que tema (s)/ assunto (s) a obra musical trata?	
Nome	Respostas
Biel	“Mostra como é importante cuidar do que é nosso. E para isso quem fez o samba-enredo utilizou as divindades de religiões afro-brasileiras que são os Orixás para alertar que a Terra está em perigo e que está em nossas mãos buscar uma solução”.
Laura	“O assunto que o samba-enredo trata é que a Terra está sofrendo por causa de nós e que devemos proteger o que tem aqui”.
Deise	“Trata do quanto a Terra está sendo descuidada pela humanidade e os Orixás estão nos alertando para que a gente preserve o nosso lar”.
Dandara	“Como a própria letra diz a Terra é um templo de Olorum e precisa ser protegida porque é a nossa casa também, e que tudo está em nossas mãos ou seja em nossas ações”.
Dani	“Sobre o planeta Terra que precisa ser cuidado e quem alerta isso para nós é os orixás que são como se fosse à força da natureza”.
Pedro	“Que os Orixás nos ensinam a cuidar o planeta terra”.

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora.

A pesquisadora buscou escolher obras que fossem acessíveis para analisar. Assim, os estudantes da turma 81 e 83, que optaram pelo samba-enredo *Gaia – A Vida em Nossas Mãos*, conseguiram descrever e identificar com clareza os conteúdos e a temática trazidos pela obra, bem como a intencionalidade de seu conteúdo, isto é, o planeta Terra, enquanto um lugar sagrado que nos pertence, o qual devemos manter em equilíbrio, sendo a humanidade alertada pelos Orixás, que são a natureza materializada na forma divina. Chama-se atenção para a análise dos educandos Biel e Dandara da turma 81 e de Anastácia e D. Klesman da turma 83, que descreveram com detalhes o que foi proposto na pergunta.

O grupo que escolheu o samba-enredo *Cem Anos de Liberdade! Realidade ou Ilusão?* também apresentou um entendimento importante acerca do conteúdo da obra. Assim, observa-se que os estudantes, tanto da turma 81 como da turma 83, conseguiram identificar e compreender que mesmo com a Lei Áurea, a situação dos negros no Brasil, no período pós-abolição permaneceu precária. Verifica-se que a escravidão, liberdade, Lei Áurea, exclusão, preconceito e discriminação aparecem com frequência nas respostas dos educandos. Além

disso, alguns deles entendem que a obra provoca questionamentos e apontam críticas sobre a efetividade da Lei Áurea, no sentido que ela seria uma ilusão, fato que pode ser analisado nos quadros 19 e 20, abaixo:

Quadro 19 – Respostas dos estudantes da turma 83 para a questão 4 do roteiro de análise musical do samba-enredo *Cem Anos de Liberdade! Realidade ou Ilusão?*

De que tema (s)/ assunto (s) a obra musical trata?	
Nome	Respostas
Anita Garibaldi	“Que mesmo a Lei Áurea que libertou os afro-brasileiros da escravidão, não foi o bastante pra tirar o preconceito da cabeça das pessoas, pois eles continuaram presos em olhares preconceituosos”.
Olga	“Ele trata da liberdade dos africanos no Brasil e que a Lei Áurea foi uma ilusão porque ainda existe racismo que aprisiona as pessoas de pele negra”.
Nath	“A liberdade que foi tão sonhada chegou, mas os negros continuam numa situação de exclusão”.
Carolzinha	“Fala que a Lei Áurea não foi de verdade o fim da escravidão”.
Preta Naty	“Trata-se do preconceito ainda existente, da situação dos negros na sociedade brasileira que mesmo depois da abolição continuaram sendo discriminados e que nós também construímos as riquezas do Brasil”.
Albert	“Sobre a escravidão dos negros e o preconceito que tinha tanto na senzala como na favela hoje”.
Cais	“Fala da Lei Áurea e que os negros lutaram contra o mal da escravidão que tanto sangue derramou por causa do preconceito racial”.
Mael	“Que mesmo com a Lei Áurea não se vê a liberdade porque são discriminados”.
Charizard	“Racismo”.
Contestador	“Que a Lei Áurea foi só uma ilusão porque os negros saíram das senzalas e ficaram presos da favela e continuaram sofrendo”.

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora.

Quadro 20- Respostas dos estudantes da turma 81 para a questão 4 do roteiro de análise musical do samba-enredo *Cem Anos de Liberdade! Realidade ou Ilusão!*

De que tema (s)/ assunto (s) a obra musical trata?	
Nome	Respostas
Bibi	“Diz que a Lei Áurea não foi o fim da escravidão e que se Zumbi voltasse ele lutaria novamente para isso acontecer de verdade”.
Maria Clara	“Que a Lei Áurea tão sonhada não foi o fim da escravidão e que os negros têm que lutar ainda com o preconceito racial”.
Mari	“Eles lutaram tanto por liberdade e essa lei áurea só acabou com a escravidão, mas tem outras coisas que humilham como

	a discriminação”.
Jack	“Trata da luta do bem contra o mal que os negros ajudaram a construir nosso país e que a lei áurea é só uma ilusão porque mesmo não sendo mais escravizados eles continuam numa situação péssima”.
Dani	“Que ainda existe preconceito racial Que a sociedade brasileira vive uma ilusão em relação a história da Lei Áurea”!
Zumbi	“Faz uma crítica à ideia de que a Lei Áurea nos libertou de verdade o que na realidade não acontece além do mais tem a parte que alerta que nós também construímos a riqueza do nosso país”.
Thor	“Que nos livramos no açoite da senzala só que a miséria da favela deixa a gente numa situação ruim por isso que não é uma liberdade é uma ilusão”.
Léo	“Que a história da Lei Áurea foi só uma ilusão e que a Princesa Isabel como boa, parte do nosso povo continuou fazendo preconceito”.
Pedro	“A temática é cem anos da abolição e as lutas dos negros falando de Zumbi dos Palmares”.
Nina	“Quem fez a música tinha a intenção de falar sobre os cem anos da Lei Áurea que deu a liberdade e acabou com a escravidão só que pergunta se foi realidade ou ilusão”.
Dado	“Que o Zumbi tem que voltar para fazer o fim da escravidão valer por que na real os negros vivem presos na miséria da favela”.
Raul	“Fala de vários assuntos só que o principal é a escravidão que terminou com a Lei Áurea”.
Mella	“Traz crítica dizendo que a liberdade da abolição com a lei áurea não é de verdade sendo que os afrodescendentes ainda sofrem com tanto preconceito mesmo lutando”.
Carlos	“De tudo um pouco sobre a história dos afrodescendentes”.
Well	“Trata do assunto dos cem anos da abolição da escravidão que foi uma ilusão”.
Artur	“A Lei Áurea foi uma grande ilusão”.

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora.

Na questão 5, os estudantes deveriam destacar a parte considerada mais interessante e justificar a escolha. Para organizar e entender as ideias dos educandos, as respostas destas questões foram organizadas nos quadros 21 e 22, que tratam do grupo que analisou o samba-enredo *Gaia – A Vida em Nossas Mãos*; e 23 e 24, que tratam do grupo que analisou *Cem Anos de Liberdade! Realidade ou Ilusão?*.

Como se pode perceber, a estrofe mais mencionada pelos estudantes da turma 83, que analisaram o samba-enredo *Gaia – A Vida em Nossas Mãos*, foi a terceira, conforme expresso no quadro 21, pois, segundo eles, esta é a que expressa a necessidade e a responsabilidade que

a humanidade tem de preservar o planeta Terra. O estudante Murdoke faz referência à segunda estrofe, pois, de acordo com ele, esta aborda a força dos Orixás.

Quadro 21 – Respostas dos estudantes da turma 83 para a questão 5 do roteiro de análise musical do samba-enredo *Gaia- A Vida em Nossas Mãos*

Que parte da música mais chama a sua atenção? Por quê?	
Nome	Respostas/Justificativas
Anastácia	“É um alerta ao mundo inteiro” A vida em nossas mãos. Buscando a solução o bem que a gente planta floresce nesse chão”. Chama a atenção porque expressa perfeitamente que devemos cuidar do mundo.
D. Klesman	“Meu samba vai tocar seu coração... É um alerta ao mundo inteiro [...]. “A vida em nossas mãos”. Buscando a solução...Canta meu salgueiro ... O bem que a gente planta Floresce nesse chão... Canta salgueiro”. Chama a minha atenção esta parte da música porque é bem a real que a vida está em nossas mãos, somos responsáveis pelo que acontece.
Nena	“É um alerta ao mundo inteiro “A vida em nossas mãos “Buscando a solução... Canta meu salgueiro O bem que a gente planta Floresce nesse chão”. Por que é essa parte em que eles dizem que querem um a solução para os problemas e que a vida depende da gente.
Kurtz	Não respondeu.
Murdoke	“Oxum Iemanjá Iansã Oxóssi caçador Ossanha Ogum caô meu pai Xangô”. Porque fala sobre das entidades fortes da umbanda.

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora.

Por sua vez, o quadro 22 compreende as respostas dos estudantes da turma 81, que escolheram o mesmo samba-enredo abordado pelos educandos da turma 83. Na interpretação da pesquisadora há maior variação de estrofes citadas, sendo que nenhum trecho de cada estrofe se repete. Neste sentido, observa-se que os educandos Laura, Deise, Dandara e Dani selecionaram trechos que abordam a importância da Terra e a necessidade de preservá-la, assim como ocorreu com a turma 83. Já os alunos Pedro e Biel, justificam os trechos escolhidos em função da riqueza cultural das religiões afro-brasileiras e a relação dos africanos com a natureza, representada pelos Orixás.

Quadro 22 – Respostas dos estudantes da turma 81 para a questão 5 do roteiro de análise musical do samba-enredo *Gaia - A Vida em Nossas Mãos*

Que parte da música mais chama a sua atenção? Por quê?	
Nome	Respostas/Justificativas
Biel	“Guardiões da natureza é a magia dos orixás”. Gostei dessa

	parte porque mostra a riqueza cultural das religiões afro-brasileiras que influenciam nosso país.
Laura	“Bendito o ar que se respira e o vento a soprar”. Devemos valorizar os recursos naturais que a gente tem e que a Terra oferece, imagina só ficarmos sem ar seria um caos.
Deise	“Gira o mundo meu cenário, relicário de beleza”. Achei importante porque mostra que a terra é algo muito importante, sem ela não existiríamos.
Dandara	“É no avanço dessa tecnologia ecoa a voz da academia”. “É uma questão de querer aprender a cuidar e saber preservar”. Percebo que é uma forma de nos mostrar que temos que aprender a cuidar e saber preservar utilizando a tecnologia para isso e não para poluir e desmatar, por exemplo.
Dani	“A vida em nossas mãos”. “Buscando a solução canta meu salgueiro o bem que a gente planta floresce nesse chão, canta salgueiro”. Faz pensar que se a gente plantar o bem e ensinar os outros a preservar é possível mudar o mundo.
Pedro	“Templo sagrado de Olorum salve a grandeza de Oxalá guardiões da natureza é a magia dos Orixás”. Nos mostra que os deuses africanos tem uma relação muito forte com a natureza eles a representa.

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora.

No quadro 23 estão expressas as respostas dos estudantes da turma 83, que analisaram o samba-enredo *Cem Anos de Liberdade! Realidade ou Ilusão?*. A estrofe mais referenciada pelos educandos Olga, Nath, Carolzinha, Cais e Mael, foi a segunda, sob a justificativa de que a mesma mostra a importância das contribuições afro-brasileiras e desmistifica a ideia de que somente a população branca construiu para o Brasil. Esta foi seguida da primeira estrofe, mencionada por Preta Naty, Albert e Contestador, porque afirma a existência do racismo e da discriminação, bem como, auxiliam na reflexão acerca da efetividade da Lei Áurea.

Quadro 23- Respostas dos estudantes da turma 83 para a questão 5 do roteiro de análise musical do samba-enredo *Cem Anos de Liberdade! Realidade ou Ilusão?*

Que parte da música mais chama a sua atenção? Por quê?	
Nome	Respostas/Justificativas
Anita Garibaldi	“Senhor... Eis a luta do bem contra o mal Que tanto sangue derramou Contra o preconceito racial”. Eu achei esse trecho, pois mostra que os africanos e seus descendentes sempre lutaram diferente do pensamento do filósofo alemão Friedrich Hegel.
Olga	“Não se esqueça que o negro também construiu as riquezas do nosso Brasil.” Por que muita coisa que temos é por causa dos afrodescendentes.
Nath	“Moço não se esqueça que o negro também construiu as riquezas do nosso Brasil”. Mostra que somos importantes para

	o Brasil e que as riquezas que ele tem também vieram de nós.
Carolzinha	“Moço não se esqueça que o negro também construiu as riquezas do nosso Brasil”. Achei essa parte porque ela diz que os negros também construíram o Brasil e que as riquezas não são apenas dos brancos”.
Preta Naty	“Será... Que já raiou a liberdade ou se foi tudo ilusão... Será... Que a Lei Áurea tão sonhada Há tanto tempo imaginada Não foi o fim da escravidão Hoje dentro da realidade Onde está que ninguém viu”. Mostra que ainda não estamos livres dos preconceitos.
Albert	“Será... Que já raiou a liberdade ou se foi tudo ilusão... Será... Que a Lei Áurea tão sonhada Há tanto tempo imaginada Não foi o fim da escravidão Hoje dentro da realidade Onde está que ninguém viu”. Porque eles se questionam se realmente existe liberdade ou se é só ilusão.
Cais	“Não se esqueça que o negro também construiu as riquezas do nosso Brasil”. Achei legal, pois muitas pessoas acham que a população negra não fez e faz nada de importante para o Brasil.
Mael	“Não se esqueça que o negro também construiu as riquezas do nosso país”. Por que muitas das coisas do Brasil têm influência e são feitas pelas afro-brasileiros e as pessoas não valorizam isso.
Charizard	Não respondeu.
Contestador	“Que a Lei Áurea tão sonhada... não foi o fim da escravidão”. Mostra que ainda existe racismo.

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora.

Novamente, a turma 81 sinaliza uma variação maior em relação aos trechos das estrofes escolhidas, a partir das respostas expressas no quadro 24. O grupo estudou o samba-enredo de 1988, da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, e mencionou a primeira estrofe com maior frequência, com justificativas diferentes, mas que levam à reflexão de que a liberdade dos afro-brasileiros não ocorreu com a Lei Áurea, sendo que esta figura como uma ilusão devido às condições de exclusão vivenciada ainda hoje pela população negra brasileira.

Quadro 24 – Respostas dos estudantes da turma 81 para a questão 5 do roteiro de análise musical do samba-enredo *Cem Anos de Liberdade! Realidade ou Ilusão!*

Que parte da música mais chama a sua atenção? Por quê?	
Nome	Respostas/ Justificativas
Bibi	“Será... Que já raiou a liberdade Ou se foi tudo ilusão Será... Que a lei áurea tão sonhada Há tanto tempo assinada Não foi o fim da escravidão”. Porque fala das coisas que a sociedade ignora em relação à liberdade dos negros.
Maria Clara	“Será... Que já raiou a liberdade Ou se foi tudo ilusão Será... Que a lei áurea tão sonhada Há tanto tempo assinada Não foi

	o fim da escravidão”. Por que mostra que a escravidão acabou, mas o racismo ainda existe.
Mari	“Eis a luta do bem contra o mal/ Que tanto sangue derramou, Contra o preconceito racial”. Esse trecho achei importante, pois ele mostra que o preconceito racial é um mal que atinge a todos os que tem e os que sofrem.
Jack	“Senhor... Eis a luta do bem contra o mal... contra o mal que tanto sangue derramou contra o preconceito racial”. Achei bem importante o que eles falaram nessa parte, porque, pois foi o que os negros sempre fizeram, simplesmente lutaram pelos seus direitos.
Dani	“Moço... Não se esqueça que o negro também construiu As riquezas do nosso Brasil”. Por que valoriza o que os africanos e afrodescendentes fizeram
Zumbi	“Sonhei que Zumbi dos Palmares voltou, A tristeza do negro acabou/ Foi uma nova redenção”. Desde que conheci a história de lutas do Zumbi dos Palmares comecei a me inspirar nele acho que essa parte ajuda a reconhecer a importância dele para nossa história.
Thor	“Que a lei áurea tão sonhada Há tanto tempo assinada Não foi o fim da escravidão”. Faz as pessoas pensarem o que está acontecendo na nossa sociedade.
Léo	“Que já raiou a liberdade ou se foi tudo ilusão”. Que existe racismo ainda.
Pedro	“Não se esqueça que o negro também construiu as riquezas do nosso Brasil”. Não justificou.
Nina	“Moço não se esqueça que o negro também construiu as riquezas do nosso Brasil”. Essa parte me chamou a atenção porque me fez refletir sobre as contribuições dos negros em nossa cultura.
Dado	Não respondeu.
Raul	“Que tanto sangue derramou contra o preconceito racial”. Por que o negro lutou tanto contra escravidão como com o preconceito racial”.
Mella	“Não se esqueça que o negro também construiu as riquezas do nosso Brasil”. Isso nos faz lembrar que o negro também trouxe suas riquezas para cá e hoje somos o que somos também pela participação de muitos povo africanos trazidos para o Brasil”.
Carlos	Não respondeu.
Well	“Hoje dentro da realidade Onde está a liberdade Onde está que ninguém viu”. Pra mim esse trecho ajuda a pensar que ainda a gente precisa mudar o Brasil e acabar com a desigualdade.
Artur	“Sonhei... Que zumbi dos palmares voltou, A tristeza do negro acabou, Foi uma nova redenção...”. Porque faz referência uma pessoa que lutou e liderou outras pessoas para conseguirem.

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora.

A questão 6 aborda os aspectos da história e das culturas africanas e afro-brasileira que os estudantes conseguiram observar nas obras analisadas. De forma geral, tanto a turma 81 como a 83, os aspectos apontados foram a religiosidade afro-brasileira com enfoque nos Orixás, no samba e na capoeira, assim como a luta contra o racismo, na presença de Zumbi dos Palmares, na escravidão, na abolição e na Lei Áurea.

Tanto os estudantes da turma 81, quanto os da turma 83, apontaram certa compreensão acerca das temáticas apontadas nas obras, além de se expressarem de forma positiva e crítica em relação aos trechos que lhes chamaram mais atenção. Desse modo, a pesquisadora observa que a luta dos afro-brasileiros e suas contribuições para a formação do Brasil – em diversos aspectos –, a situação vivenciada pelos africanos e seus descendentes no passado e no presente, no contexto brasileiro, a existência do racismo, da desigualdade étnica e discriminação parecem estar cada vez mais claros na percepção destes educandos.

Na ação 4 foi utilizada uma aula da quarta semana do mês de outubro para desenvolver as atividades. A docente apresentou aos estudantes uma obra do gênero *Rap*, intitulada *Lavagem Cerebral* (Anexo XVI), do *rapper* brasileiro Gabriel, O Pensador, do ano de 1993. A obra traz um alerta e uma reflexão sobre o racismo e a discriminação racial presentes no Brasil; esta foi selecionada porque aborda questões relevantes sobre os temas que estavam sendo trabalhados com os educandos. No momento em que a educadora apresentou o contexto brasileiro em que a obra surgiu, explicou que a sociedade brasileira estava retomando a liberdade, que o país passava por uma reestruturação na área econômica e política; lembrou ainda, que no ano de 1992, o Presidente Fernando Collor de Mello sofreu um processo de *impeachment*, fato que originou uma instabilidade social e política ainda mais acirrada no país.

A pesquisadora, com base no mesmo procedimento utilizado na análise musical dos sambas-enredo, solicitou aos educandos que ouvissem o áudio da música acompanhando a letra e que a interpretassem através do roteiro de questões (Anexo XII).⁴⁷ Tanto na turma 81, quanto na turma 83, os estudantes levaram a atividade para casa, pois o tempo de 50 minutos (1 aula) não foi suficiente para o desenvolvimento de toda a ação. Desse modo, salienta-se que os 18 estudantes da turma 83 e os 9 da turma 81 entregaram a atividade. Observou-se uma participação maior dos educandos da turma 83, tendo em vista que apenas 9 dos 24 alunos da turma 81 entregaram a análise.

⁴⁷ O roteiro de questões para análise musical da obra do gênero *Rap* é igual ao da análise das obras musicais dos *Sambas-Enredo*, com exceção da última questão.

As questões 1, 2 e 3 foram respondidas de forma pertinente pelos educandos. Já as respostas da questão 4, constam nos quadros 25 e 26 que são, respectivamente, das turmas 81 e 83.

Quadro 25 – Respostas dos estudantes da turma 81 para a questão 4 do roteiro de análise musical da obra *Lavagem Cerebral*

De que tema (s)/ assunto (s) a obra musical trata?	
Nome	Respostas
Ale	“Sobre o racismo”.
Bibi	“Fala que a sociedade brasileira que é racista e burra continua sendo e passando os preconceitos e que devemos fazer uma lavagem cerebral para mudar isso”.
Maria Clara	“Racismo, preconceito e desigualdade que acontecem no Brasil”.
Dani	“Lavagem cerebral dos racistas”.
Léo	“Diz que existe racismo no Brasil e a culpa é da sociedade que faz essa burrice”.
Sandro	“Trata-se de racismo”.
Pedro	“Racismo dos brasileiros”.
Nina	“A música fala das barbaridades do racismo e das mudanças que a gente tem que fazer para desaparecer com essa praga”.
Raul	“Trata do racismo e dos preconceitos da sociedade brasileira”.

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora.

Os 9 estudantes, de forma geral, apontaram que o tema abordado pela obra é o Racismo e os Preconceitos. Nos apontamentos dos estudantes Bibi, Léo e, principalmente, de Nina, observou-se uma nítida oposição às práticas racistas da população brasileira. No quadro 24, dos 18 estudantes que responderam, 16 apontam o racismo como um assunto abordado pela obra musical. Percebe-se, ainda, que alguns deles, como o caso de S. Lopes, Anita Garibaldi, Omio e Preta Naty, além de citarem o racismo, explicitaram mais detalhadamente sua interpretação sobre a música.

Quadro 26 – Respostas dos estudantes da turma 83 para a questão 4 do roteiro de análise musical da obra *Lavagem Cerebral*

De que tema (s)/ assunto (s) a obra musical trata?	
Nome	Respostas
Anita Garibaldi	“Aborda o racismo e como atos como esse prejudicam as pessoas porque não tem justificativa, por isso que é burrice”.
Olga	“Se trata de racismo, que o racismo não leva a nada e que racismo é burrice”.
Anastácia	“A obra musical mostra que a sociedade deve pensar de outro jeito sobre o racismo fazendo uma verdadeira lavagem”.

	cerebral”.
Nath	“Preconceitos e racismo”.
D. Klesman	“Mostra os preconceitos que os negros e as pessoas de outros grupos raciais sofrem”.
Carolzinha	“Racismo e preconceitos, da origem do Brasil que é multirracial”.
S. Lopes	“Fala que o racismo é uma burrice de gente que tem cabeça fraca e que a gente tem que fazer uma lavagem cerebral para mudar essas ideias”.
Preta Naty	“Trata do racismo e da discriminação racial presente no nosso país, da ignorância das pessoas racistas e dos cegos que não enxergam isso”.
Omio	“A música diz que devemos fazer uma mudança na nossa postura a tal da lavagem cerebral porque o racismo é uma grande burrice que machuca os outros”.
Nena	“É uma música que diz que o racismo é burrice e que o povo que faz isso é burro”.
Albert	“Mostra que o racismo ainda existe e que o povo brasileiro é burro porque pratica o racismo”.
Kurtz	“Que nosso país é multirracial, mas é racista”.
Murdoke	“Preconceito, racismo e indiferença”.
Cais	“Racismo”.
Mael	“Sobre o preconceito e as discriminações”.
Betinho	“A música já diz no título que tem que fazer uma lavagem cerebral por causa do racismo que tem entre as pessoas do Brasil”.
Charizard	“Racismo como ato de burrice”.
Contestador	“Sobre o racismo e o preconceito”.

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora.

Nos quadros 27 e 28 estão expressos os trechos da obra *Lavagem Cerebral*, que mais chamaram a atenção das turmas 81 e 83. Verifica-se que os estudantes que realizaram a análise concordam com a afirmação do compositor Gabriel, O Pensador, quando este diz ser o racismo uma burrice injustificável – tanto que esse trecho se repete várias vezes, como sendo aquele que chama mais a atenção dos estudantes. Além disso, os educandos trazem em seus apontamentos a reflexão de que a sociedade brasileira é racista, que muitas pessoas negam e/ou não enxergam a existência da discriminação racial e que devemos mudar nossas ideias fazendo uma lavagem cerebral, isto é, precisamos de uma mudança de atitudes e de pensamentos.

Quadro 27 – Respostas dos estudantes da turma 81 para a questão 5 do roteiro de análise musical da obra *Lavagem Cerebral*⁴⁸

Que parte da música mais chama a sua atenção? Por quê?	
Nome	Respostas
Ale	“Que nenhum racismo se justifica”. Esse trecho diz que nada justifica atos de racismo e concordo que racistas devem passar por uma lavagem cerebral.
Bibi	“Racismo preconceito e discriminação em geral É uma burrice coletiva sem explicação Afinal que justificativa você me dá para um povo que precisa de união Mas demonstra claramente Infelizmente Preconceitos mil De naturezas diferentes”. Fala bem a verdade porque somos um país que precisa eliminar o preconceito pra viver melhor, mas ninguém respeita, ninguém ajuda.
Maria Clara	“Mas como eu já disse racismo é burrice”. Porque é realmente uma burrice que a sociedade inventou não é uma coisa necessária em nossas vidas.
Dani	“A "elite" que devia dar um bom exemplo É a primeira a demonstrar esse tipo de sentimento Num complexo de superioridade infantil”. A “elite” no Brasil são os mais racistas.
Léo	“Racismo é burrice Não seja um imbecil”. Porque essas frases quer dizer que quem pensa assim não vai pra frente.
Sandro	“O Brasil colonial não era igual a Portugal, a raiz do meu país era multirracial”. Gostei dessa parte, pois diz que não deve haver preconceito porque somos todos a mesma coisa.
Pedro	“Aliás, branco no Brasil é difícil, porque no Brasil somos todos mestiços. Se você discorda então olhe pra trás Olhe a nossa história Os nossos ancestrais O Brasil colonial não era igual a Portugal A raiz do meu país era multirracial Tinha índio, branco, amarelo, preto Nascemos da mistura então porque o preconceito?”. A justificativa está ilegível.
Nina	“O racismo é burrice mas o mais burro não é o racista É o que pensa que o racismo não existe”. Essa parte me chamou atenção pelo fato de que várias pessoas fingem não ver o racismo acontecendo, e mantem-se calados.
Raul	“Racismo é burrice”. Porque racismo é uma coisa muito feia e idiota.

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora.

O quadro 28, que trata das respostas e justificativas da turma 83 para a questão 5, também demonstra que para os educandos, o racismo é algo inaceitável. A pesquisadora

⁴⁸ Os estudantes Biel, Laura, Deise, Mari, Dandara, Jack, Zumbi, Henri, Thor, Dado, Mella, Carlos, Braun, Well e Artur não realizaram a atividade.

destaca que nas justificativas de D. Klesman e Albert, há o relato de dois processos históricos pertinentes no que tange às histórias africanas e afro-brasileira, fato que leva à interpretação de que os educandos têm certa dimensão histórica de como eles se constituíram: o primeiro trata da formação étnica do Brasil, que tem a contribuição dos africanos e o fato do reconhecimento de uma imigração forçada durante o período do tráfico de escravizados da África para a América.

Quadro 28 – Respostas dos estudantes da turma 83 para a questão 5 do roteiro de análise musical da obra *Lavagem Cerebral*

Que parte da música mais chama a sua atenção? Por quê?	
Nome	Respostas/ Justificativas
Anita Garibaldi	“Não seja um ignorante não se importe com a origem ou a cor do seu semelhante”. Porque fala que a cor ou a origem não importam. Acho também que excluir uma pessoa pela sua cor é algo sem justificativa, cada um é um.
Olga	“Não seja um imbecil, Não seja ignorante... Não se importe com a origem ou a cor do seu semelhante”. Que não devemos ser racista não importa a origem ou a cor, eu gostei dessa parte por causa da letra da música e o significado que tem pra mim.
Anastácia	“E o povão vai como um bundão na onda do racismo e da discriminação Não tem a união e não vê a solução da questão Que por incrível que pareça está em nossas mãos Só precisamos de uma reformulação geral Uma espécie de lavagem cerebral”. Essa parte me chamou atenção porque mostra que as pessoas do Brasil não enxergam que o problema do racismo está nas nossas mãos solucionar e continuam fazendo discriminação mesmo sabendo que é errado.
Nath	“O Atlântico é pequeno pra nos separar. Por que o sangue é mais forte que a água do mar”. Não justificou.
D. Klesman	Quando ele diz que “O Atlântico é pequeno para separar. Porque o sangue é mais forte que a água do mar”. Achei interessante porque com a vinda forçada dos africanos eles ficaram separados de suas famílias e porque a nossa origem também é africana e o mar não pode separar isso.
Carolzinha	“E se você é mais um burro não me leve a mal é hora de fazer uma lavagem cerebral. Mas isso é compromisso seu eu nem vou me meter quem vai lavar a sua mente não sou eu é você”. Eu achei muito interessante essa parte porque todo racista deveria fazer uma lavagem cerebral.
S. Lopes	“Muitos negros roubam, mas muitos são roubados, então cuidado com esse branco aí parado do seu lado”. Esse trecho quer dizer que independente da cor, qualquer pessoa rouba, não só os negros.
Preta Naty	“A raiz do meu país era multirracial, tinha índio, branco, amarelo, preto, nascemos da mistura então porque o preconceito?”. Pra mim, esse trecho mostra que todos

	nascemos da mistura de diferentes povos então é uma tremenda ignorância rejeitar ou excluir as pessoas negras e indígenas.
Omio	Não respondeu.
Nena	“O que importa se ele é nordestino e você não é? O que importa se ele é preto e você branco...”. Quer dizer que não podemos nos importar com cor, origem, cultura, porque cada pessoa é de um jeito e isso não nos torna mais ou menos, apenas diferentes.
Albert	“Não seja um imbecil não seja ignorante não se importe com a origem ou a cor do seu semelhante, olhe para trás a nossa história e dos nossos ancestrais”. Fala que temos que olhar que os africanos também são nossos ancestrais e por isso a gente não tem que fazer racismo porque é ser ignorante.
Kurtz	“Uns com a pele clara outros mais escura Mas todos viemos da mesma mistura Então presta atenção nessa sua babaquice Pois como eu já disse racismo é burrice”. Não justificou.
Murdoke	“E o racismo está dentro de você, Porque o racista na verdade é um tremendo babaca, Que assimila os preconceitos porque tem cabeça fraca, E desde sempre não para pra pensar, Nos conceitos que a sociedade insiste em lhe ensinar, E de pai pra filho o racismo passa, Em forma de piadas que teriam bem mais graça, Se não fossem o retrato da nossa ignorância, Transmitindo a discriminação desde a infância, E o que as crianças aprendem brincando, É nada mais nada menos do que a estupidez se propagando”. Porque mostra bem a realidade do racismo no Brasil.
Cais	“Não seja um imbecil. Não seja um ignorante, Não se importe com a cor ou a origem do seu semelhante”. Achei interessante, pois é o certo.
Mael	“Não seja um imbecil Não seja um Paulo Francis Não se importe com a origem ou a cor do seu semelhante”. Gostei porque diz que a gente não deve ser racista e se importar com coisas que não tem sentido.
Betinho	“Racismo preconceito e discriminação em geral É uma burrice coletiva sem explicação Afinal que justificativa você me dá para um povo que precisa de união Mas demonstra claramente Infelizmente Preconceitos mil De naturezas diferentes”. É para mostrar que o Brasil é um país com muitos racistas e preconceituosos.
Charizard	“Racismo, preconceito e discriminação em geral é uma burrice coletiva sem explicação”. Porque não tem motivo para fazer uma coisa dessas.
Contestador	“Muitos negros roubam, mas muitos são roubados”. Eu achei interessante porque muita gente não entende isto, acham que todo preto rouba.

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora.

Na continuação desta Dissertação, a docente apresentará a última atividade do Projeto *Música Afro na Escola*, que são as composições dos educandos das turmas 81 e 83. Na ação 6 do Projeto foi proposto às turmas que criassem composições musicais em grupos, sendo que estas poderiam ser do gênero *Rap* ou *Samba*. Para esta atividade foram usadas 2 aulas da primeira semana do mês de novembro; entretanto, alguns grupos terminaram a atividade em casa. Ao total, foram 10 composições do gênero musical *Rap*, que prevaleceu de forma unânime entre a escolha dos estudantes, isto é, não houve composições do gênero *Samba*.⁴⁹

As letras das composições versaram sobre racismo, discriminação, exclusão socioeconômica, corrupção, crítica à política e aos representantes políticos, etc. As 10 composições não serão colocadas no corpo do texto, mas constam nos anexos desta Dissertação. As alunas Preta Naty, Nath, Omio e Anastácia – que se auto intitularam as *Guerreiras do Brasil* – da turma 83, compuseram uma música que aponta os problemas sociais presentes no Brasil; entre eles, a injustiça social e o racismo.

⁴⁹ Os estudantes Ale, Henri, Jack, Léo, Sandro, Raul, e Braun, da turma 81, e os estudantes Kurtz, Betinho, Mael, O Contestador e Murdoke, da turma 83, não participaram da construção das composições.

Imagem 11 – Parte 1 da composição musical das estudantes da turma 83 Preta Naty, Nath, Omio e Anastácia

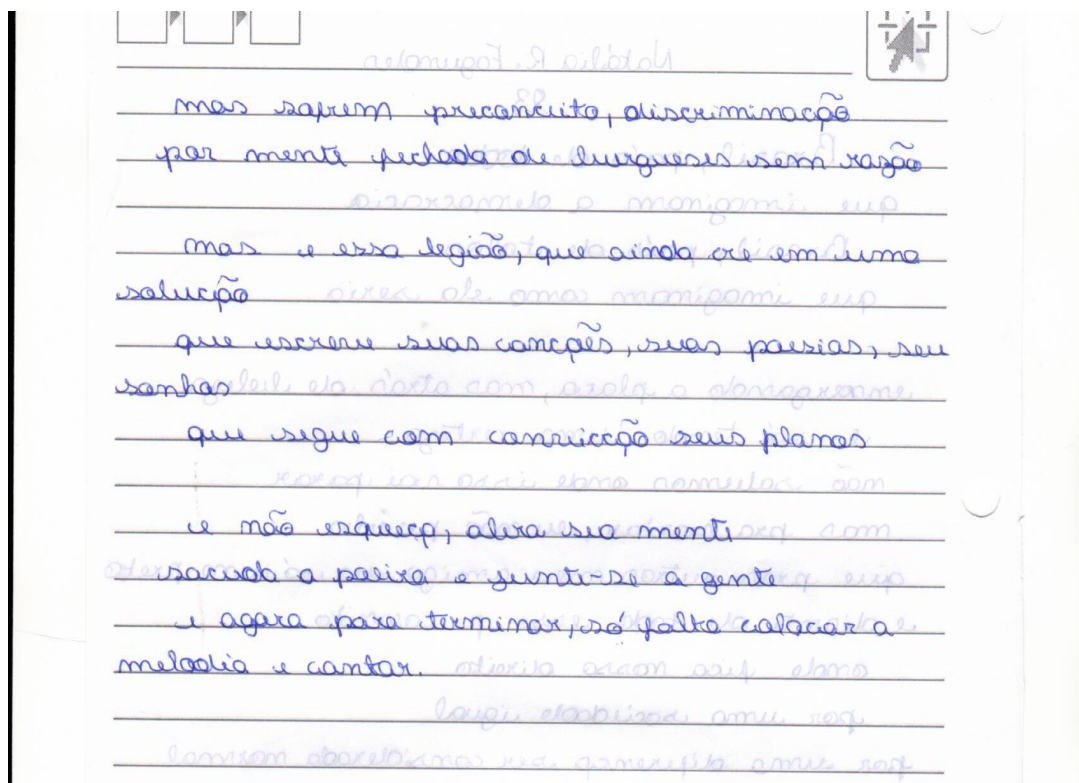
Brasil, país de todos
 que imaginam a democracia
 Brasil, país de todos
 que imaginam como ela seria
 enxergando a placa, mas atrás de delega
 não tá tendo uma certeza
 não sabemos onde isso vai parar
 mas pra nos dar, eu não sei
 que pra outros meu amigo era só um objeto
 e diante de todo esse preconceito
 onde fica nosso direito
 por uma sociedade igual
 por uma diferença ser considerada normal

 qualquer palhaço na televisão
 acelerados, lutando por saúde e educação
 esta desilusão, mas nem a corrupção
 nem o nosso futuro marcando na mesma
 televisão

 É essa desigualdade
 insisti em não aceitar
 injusta, social, racial
 que não vale quando terminar
 temas a certeza que ela vai marcar
 futuros jovens, adolescentes
 que esperamos um futuro promissor

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 12 – Parte 2 da Composição musical das estudantes da turma 83 Preta Naty, Nath, Omio e Anastácia

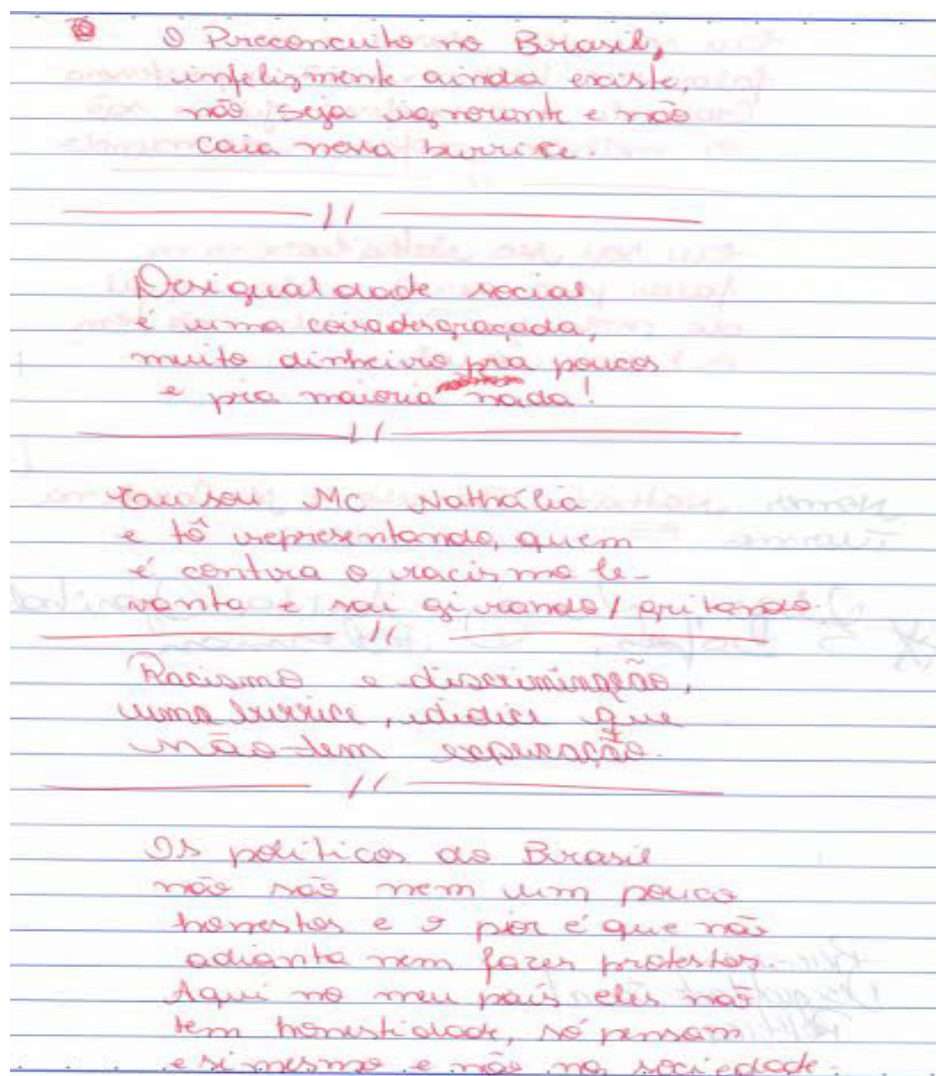


Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Chama-se a atenção para o seguinte trecho da composição das meninas: “mas para variar, eu não percebo que pros outros meu amigo era só mais um preto e diante de todo esse preconceito onde fica nosso direito por uma sociedade igual por uma diferença ser considerada normal”; observa-se que este trecho aponta a visibilidade da discriminação racial no Brasil quando elas relatam “que meu amigo era só mais um preto” e “por uma diferença ser considerada normal”. Outra parte da música, composta pela frase: “acrobatas, lutando por saúde e educação essa desilusão, nós vemos a corrupção vemos nosso futuro morrendo na mesma televisão” faz uma crítica à corrupção e à falta de estrutura da educação e da saúde.

Em linhas gerais, a composição das alunas Olga, Nena, Anita Garibaldi, S. Lopes e D. Klesman apresenta uma crítica à existência do preconceito, do racismo e da desigualdade social. Um destes trechos que ressalta que a “desigualdade social é uma coisa desgraçada muito dinheiro prá poucos e prá maioria nada”, demonstra a desigualdade socioeconômica brasileira, na qual uma parcela mínima da população detém o capital e as condições mais favoráveis de sobrevivência.

Imagem 13 – Composição das estudantes Olga, Nena, Anita Garibaldi, S. Lopes e D. Klesman



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

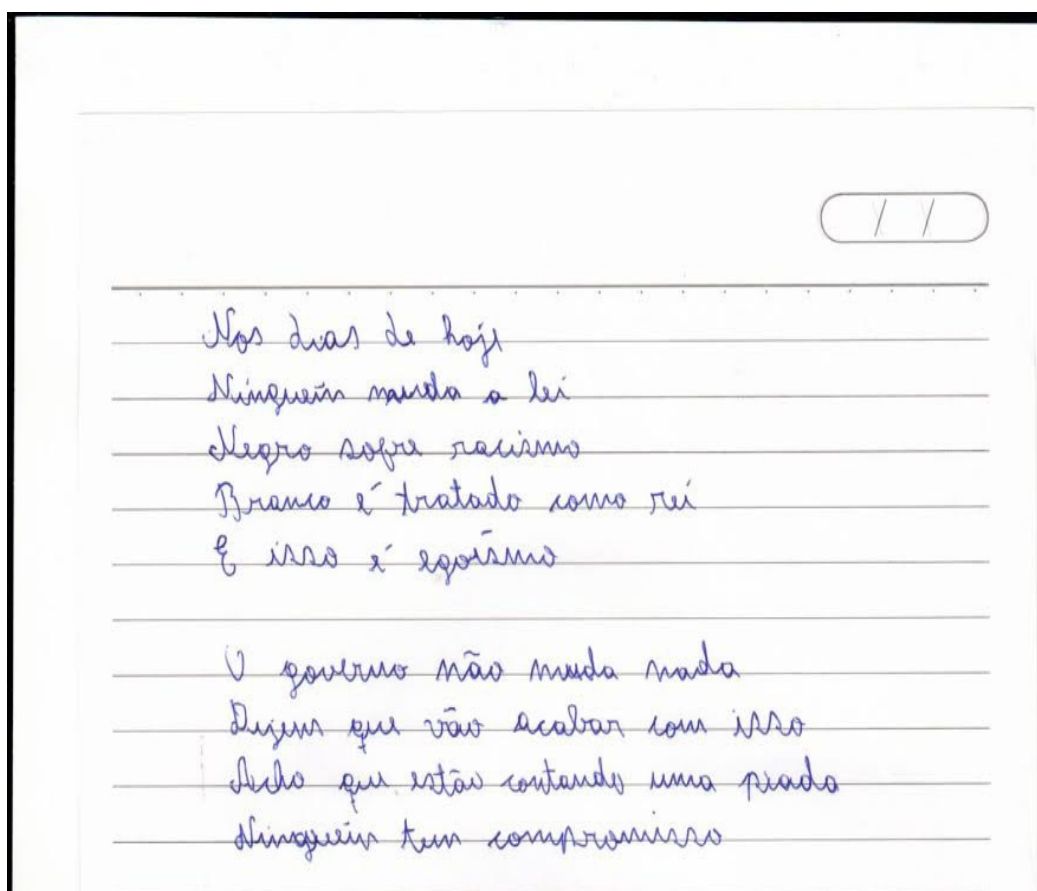
Os educandos Albert e Cais construíram uma música que trata dos preconceitos e da discriminação sofridos pela população negra brasileira, fato que fica explícito no seguinte trecho: “Falo sério meu irmão só porque é negro não quer dizer que é ladrão” (Letra da música, anexo XVII). Já a letra de autoria de Carolzinha, fala da situação política do país e de como a instabilidade afeta o povo brasileiro, conforme expresso na seguinte estrofe: “Geral tá cansado do governo largado salários maus pagos e de ser explorado” (Letra da música, anexo XVIII).

As composições da turma 81 que mais se destacaram versam sobre o Preconceito e o Racismo, como, por exemplo, a obra de Maria Clara, Nina, Mari e Biel, que apresenta uma

crítica à situação do racismo brasileiro e à situação das pessoas que fazem parte de um ciclo vicioso, que se retroalimenta. No trecho que diz: “Já passei por situação de preconceito sem razão... Por estar com negros, uma caneta foi confundida com um “oitão” [...]. Dizem que por ser branca não posso me misturar... Mas aí? Onde isso vai parar?” (Letra da música, anexo XIX).

Constata-se que o grupo descreve uma realidade frequente no Brasil, pois sabe-se que a violência e a criminalidade são inúmeras vezes associadas à população afro-brasileira. Ademais, os educandos expressam com veemência sua objeção e aversão às práticas racistas para com as pessoas negras. O mesmo ocorre na obra que os educandos Zumbi, Deise, Thor, Artur, Dado e Pedro produziram ao desaprovarem a existência do racismo, a desigualdade racial entre negros e brancos e a falta de eficiência de uma legislação em relação a este ato, conforme se constata no seguinte trecho: “Nos dias de hoje... Ninguém muda a lei... Negro sofre racismo... Branco é tratado como rei... E isso é egoísmo”.

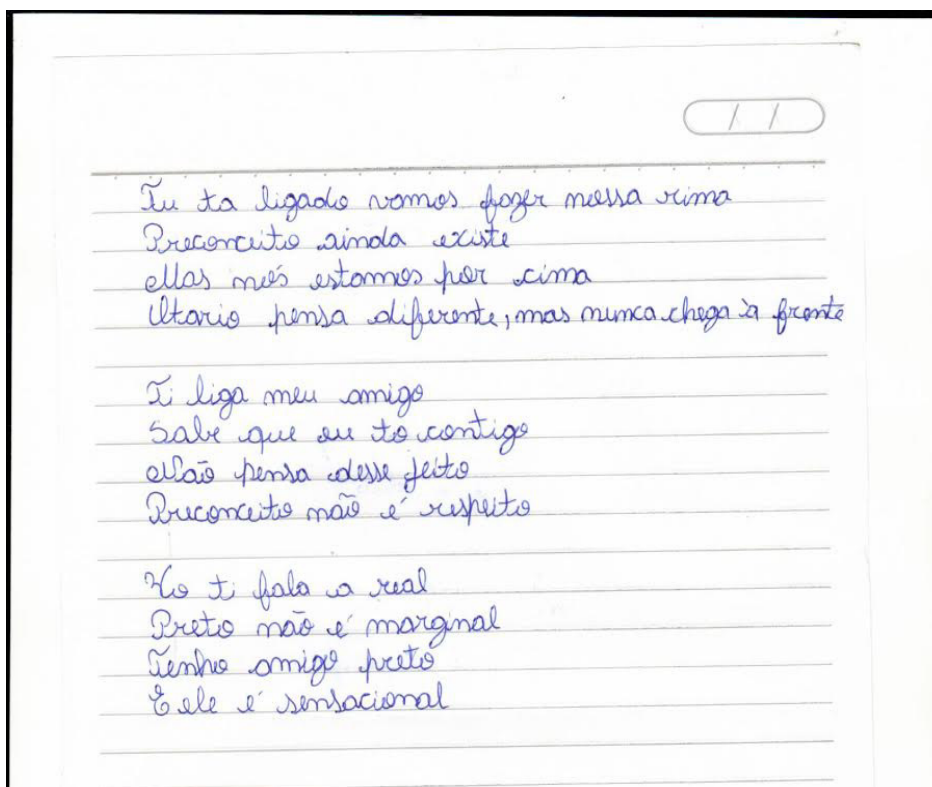
Imagem 14 – Composição musical dos estudantes Zumbi, Deise, Thor, Artur, Dado e Pedro



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

As críticas apontadas pelas canções, anteriormente citadas, também aparecem na produção de Mella, Carlos e Well, quando os mesmos dizem que: “Vo te fala a real Preto não é marginal” e “Preconceito ainda existe [...] Preconceito não é respeito”.

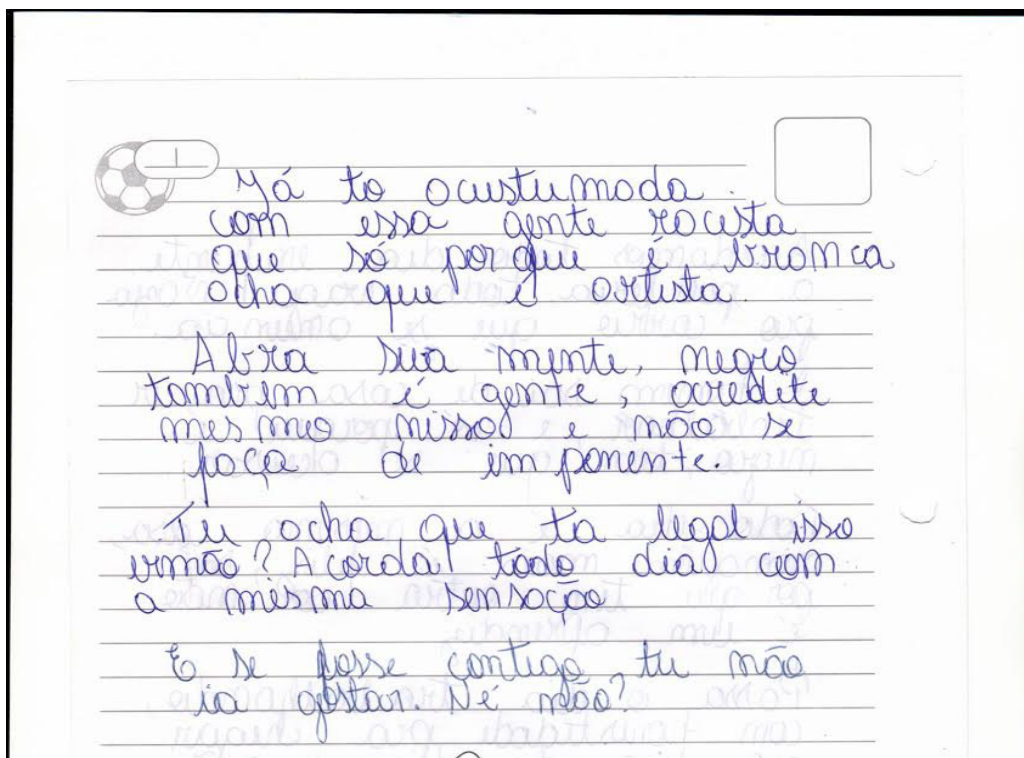
Imagem 15 – Composição musical dos estudantes Mella, Carlos e Well



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Na composição de Bibi e Dandara, percebe-se um fator que está presente em outras produções, que é o fato da população branca ser a praticante do racismo direcionado à população negra e da primeira considerar-se superior, o que acontece em diversos setores da sociedade. Estas considerações podem ser constatadas na estrofe: “Já to acostumada com essa gente racista que só por que é branca acha que é artista”.

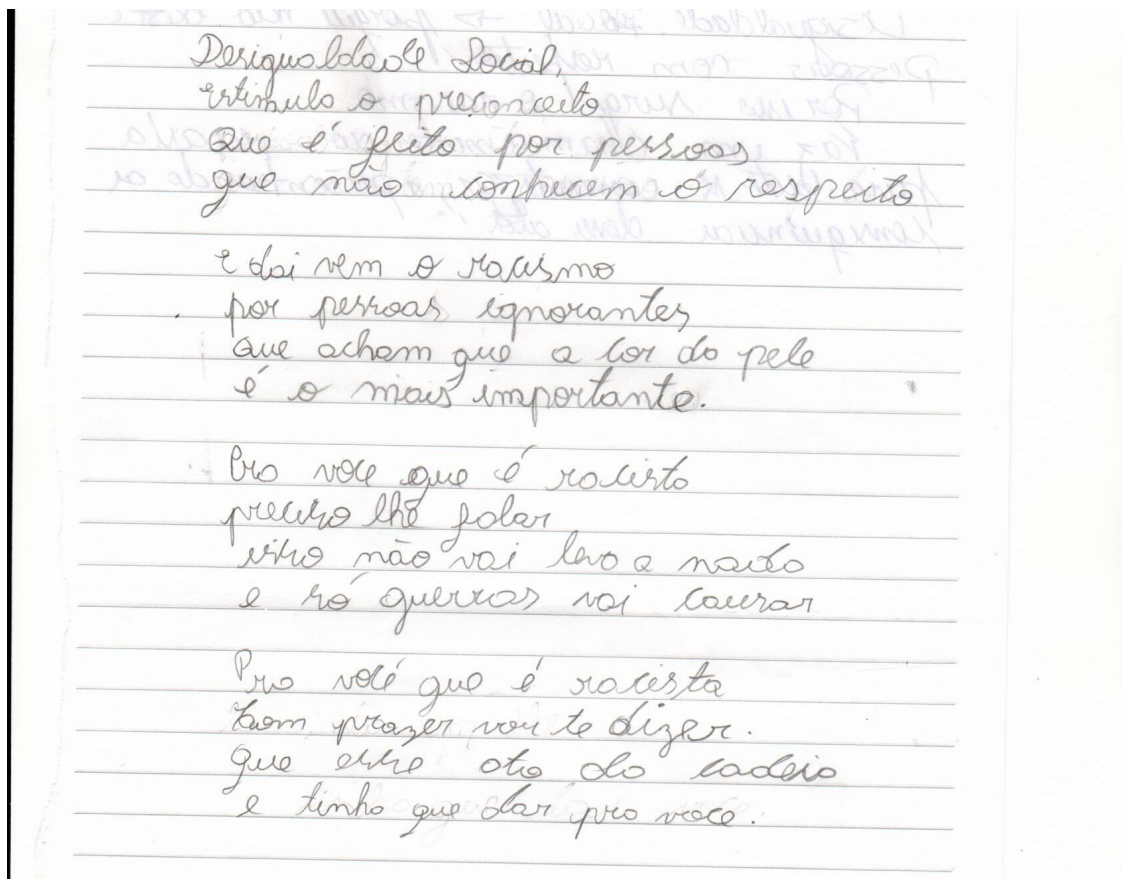
Imagem 16 – Composição musical das estudantes Bibi e Dandara



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Conforme mencionado anteriormente, a crítica ao racismo e à desigualdade entre os grupos étnicos que formam a população brasileira são aspectos evidentes nas produções musicais dos educandos. Na composição musical de Laura e Dani, também são perceptíveis as temáticas supracitadas, na qual elas reforçam a necessidade de combater o racismo, sendo este uma prática criminosa e desrespeitosa que está associada à desigualdade social e à exclusão pela cor da pele.

Imagem 17 – Composição musical dos estudantes Laura e Dani



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Outra composição (Anexo XIX) que denuncia o racismo e o racista como um indivíduo intolerante e radical é a narrativa do educando Charizard. A título de exemplo, pode-se citar o seguinte trecho “O Racista é assim, um intolerante sem fim, é muito radical até irracional”.

Constata-se que, em suas composições, os discentes utilizaram a resistência e a crítica social que são aspectos do gênero musical *Rap*. Desse modo, a pesquisadora considera que esta etapa do trabalho foi muito significativa, tendo em vista que os estudantes conseguem exercer seus papéis de sujeitos históricos e sociais, expressando de forma livre suas ideias e pensamentos, conscientizando-se da importância de sua atuação enquanto cidadãos junto à sociedade brasileira.

Em linhas gerais, destaca-se que o Projeto *Música Afro na Escola* foi constituído com a finalidade da conscientização e problematização de temas como o racismo, a discriminação racial, bem como a reflexão acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira; contudo, a abrangência do trabalho foi ampliada, haja vista a riqueza das produções e

participação/envolvimento dos estudantes na construção de materiais que não somente subsidiam o combate às práticas racistas, mas possibilitam um repensar sobre a prática docente. Assim, comprovando que as práticas docentes, em consonância com a Lei 10.639/03 e seus principais preceitos, podem ocasionar mudanças na sociedade brasileira, conforme destacado ao longo desta Dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História é fruto das ações e experiências humanas, está sempre inacabada. Conforme indicado na introdução, a História passa por um constante processo de reconstrução. Assim, explicita-se que esta Dissertação é um resumo das experiências humanas vivenciadas ao longo de três anos de prática docente no Ensino de História e de dois anos no Programa de Mestrado Profissional em História da Universidade Federal de Rio Grande (FURG). O intuito de investigar a implementação da Lei 10.639/03 decorre da trajetória acadêmica da pesquisadora durante a Graduação em História, de suas inquietações e dos desafios que foram enfrentados na sala de aula e na prática cotidiana com os discentes.

Durante a escrita desta Dissertação, muitos desafios surgiram; entre eles, o de analisar e aproveitar ao máximo a infinidade de aspectos, riquezas de experiências e aprendizados compartilhados e construídos ao longo de todo caminho trilhado. Sendo assim, os objetivos foram definidos a partir da necessidade de se abordar a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira de forma mais crítica e potencializadora, conscientizar os estudantes sobre a discriminação racial e o racismo, bem como promover uma educação para as relações étnico-raciais. Desse modo, buscou-se investigar as leituras e interpretações que os educandos das turmas 81 e 83, do ano de 2014, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio (Pelotas/RS), têm sobre a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira e o racismo no Brasil, e como ocorreu a implementação da Lei 10.639/03 em ambas as turmas, por intermédio do Projeto *Música Afro na Escola*.

No primeiro capítulo pretendeu-se tecer uma discussão capaz de fortalecer a importância das lutas e ações do Movimento Negro Brasileiro para a eliminação da exclusão, do preconceito, da discriminação e do racismo e em prol dos direitos da população negra. Nesse sentido, os processos históricos construídos pelos afro-brasileiros estão entrelaçados com a criação da Lei 10.639/03, que além de propor a obrigatoriedade do ensino de determinadas temáticas, configura-se como grande avanço para a educação. Fez-se, ainda, a apreciação e a análise de um arcabouço de Artigos, Dissertações e Teses, os quais versam sobre a implementação da Lei 10.639/03 em diferentes espaços educacionais.

Observou-se que uma série de ações e práticas educativas vêm sendo realizadas com o intuito de avançar com os pressupostos de uma educação para as relações étnico-raciais; no entanto, os estudos que contemplam o primeiro capítulo apontam que as universidades, escolas, gestores, professores e educadores, ainda precisam trilhar e construir caminhos mais

sólidos que impulsionem o real reconhecimento da História dos africanos e de seus descendentes como contribuintes para a formação histórica, política, econômica, social, cultural e religiosa do Brasil. Em outras palavras, a legislação ainda esbarra num conjunto de entraves burocráticos e ideológicos que impedem um ensino mais crítico e apontem mudanças de posturas de todos os setores da sociedade brasileira.

No segundo capítulo, propôs-se uma investigação de práticas educativas voltadas para a implementação da Lei 10.639/03, tendo como enfoque seis professores de História e uma professora das séries iniciais de escolas públicas do município de Arroio Grande/RS e da Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio localizada no município de Pelotas/RS. Além disso, averiguaram-se quais as visões destes educadores sobre o racismo dentro dos espaços escolares em que atuam. A partir das entrevistas e dos questionários concluiu-se que ainda persiste forte resistência em relação à Lei 10.639/03, haja vista que alguns desses educadores a consideram desnecessária e arbitrária.

Em contrapartida, algumas práticas educativas se apresentaram como instrumentos de combate ao racismo e de promoção da igualdade étnico-racial, assim como provocadoras e problematizadoras do assunto. De forma geral, os educadores entrevistados apontaram uma defasagem no seu processo de formação e alegaram falta de cursos em atividades de formação continuada. Por outro lado, as professoras como Nzinga, Dandara e Aurora, afirmaram que constantemente estão em busca de materiais e instrumentos didáticos diversificados para tornarem suas aulas mais atrativas e produtivas. Outro aspecto identificado é que a maioria dos docentes tem consciência sobre a existência do racismo, mas ainda sentem-se inseguros e despreparados para lidarem com situações cotidianas de discriminação e preconceitos.

As entrevistas com os educadores de diferentes instituições colaboraram com a pesquisadora no sentido de se pensar a própria prática docente no Ensino de História, haja vista que os estudantes ainda veem o ensino de História como estagnado e arraigado a um passado “morto”, que pouco contribui com as mudanças do tempo presente. Ao mesmo tempo, instigou-a a procurar alternativas capazes de romper com métodos de ensino-aprendizagem que não oportunizam aos estudantes o fortalecimento e o amadurecimento de sua criticidade e que os afastam do sentimento de pertencimento histórico. O diálogo com os professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio ratificou ideias previamente levantadas pela pesquisadora, isto é, de que a instituição não foge à realidade apresentada por muitas escolas públicas brasileiras onde a Lei 10.639/03 não é implementada.

Diante da realidade das instituições educacionais, exposta em diversos momentos desta Dissertação, e do que foi constatado com as observações e vozes dos docentes na Escola

Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio, é que inquietações ainda mais profundas movimentaram a pesquisadora no sentido de auxiliar na transformação desse ambiente educacional. Assim, a experimentação do *ser professora*, dos diálogos, das trocas e aprendizados com os educandos, da importância do refazer pedagógico, do repensar humano, do construir, desconstruir e reconstruir, da “boniteza” e da amorosidade, foram molas propulsoras para superar as dificuldades e os desafios diários e juntamente com os alunos construir o Projeto *Música Afro na Escola*.

Partindo das premissas supracitadas é que os capítulos três e quatro – que são o cerne deste trabalho – trouxeram o desenvolvimento do Projeto *Música Afro na Escola*, isto é, as vozes dos estudantes a partir de diversas atividades e momentos, tendo em vista que uma das pretensões do Projeto foi que os educandos sentissem-se pertencentes e atuantes enquanto sujeitos históricos. Assim, as ações educativas que compreenderam cada etapa do Projeto foram pensadas e estruturadas em virtude de alguns fatores anteriormente observados, como, por exemplo, a falta de diálogo e da inserção de discussões sobre as relações étnico-raciais e o racismo nas turmas 81 e 83, assim como a relação dos educandos com a música, principalmente, com canções do gênero *Rap*, que tem seu nascedouro nas experiências históricas africanas e afrodescendentes e, conforme indicado antes, o sentimento de pertencimento e atuação histórica dos discentes.

Desse modo, o terceiro capítulo apresentou um perfil dos estudantes das turmas 81 e 83 a partir de seu pertencimento étnico-racial, sexo, idade e gostos musicais, além da análise dos dados coletados no desenvolvimento da parte 1 (*De frente como o Racismo: Dialogar e Conscientizar*) e 2 (*O que sabemos sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira*) do Projeto, as quais pretenderam enunciar as leituras e interpretações dos educandos sobre o racismo no Brasil e a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Na parte 1 do Projeto, os educandos participaram de diálogos que objetivaram identificar quais suas ideias sobre o racismo no Brasil, e, posteriormente, construíram narrativas em forma de carta ou redação, onde expressaram suas interpretações e leituras sobre a temática em questão. A partir destas narrativas identificou-se diferentes sentimentos e reações dos educandos, que foram, desde aconselhamentos sobre mudanças de posturas até aversão às atitudes racistas e discriminatórias. Foi possível, através da metodologia da *Análise de Conteúdo*, categorizar os temas que frequentemente apareciam nas narrativas e que, após, levariam à criação das categorias temáticas *Significância do Racismo*, *Sentimentos Expressos* e *Combate ao Racismo*. A categoria com maior índice percentual identificada foi *Significância do Racismo*, onde as unidades de registro apontaram que os estudantes

associavam o racismo, o preconceito e a exclusão, à cor da pele, principalmente, no que tange aos afro-brasileiros e às populações indígenas.

Embora as categorias *Sentimentos Expressos* e *Combate ao Racismo* tenham apresentado um índice percentual mais baixo, ambas demonstraram que os educandos da turma 81 e 83 incentivavam a adoção de leis mais severas no combate à discriminação, bem como a ampliação da conscientização utilizando palestras, protestos, oficinas e campanhas como instrumentos de combate ao racismo e reflexão sobre os problemas raciais. Já os sentimentos expressos pelos educandos foram aversão, raiva, pena, revolta, etc., quando se posicionaram em relação àqueles que praticaram atos racistas e preconceituosos. No que se refere às pessoas alvo de discriminação racial, os discentes apresentaram uma postura positiva ao refletirem sobre os prejuízos causados pelo racismo.

Os diálogos e discussões também contemplaram a parte 1 do Projeto, cujos resultados apareceram em diferentes trechos por intermédio das falas e colocações dos educandos. Os estudantes revelaram através de suas opiniões que o racismo é muito presente no Brasil, mas que as pessoas não enfrentam os prejuízos dessa situação e preferem continuar reforçando a falsa ideia de uma democracia racial. Alguns estudantes de pertencimento étnico-racial preto/pardo expressaram situações em que foram alvos de discriminação racial e exclusão, fato percebido, nitidamente, nas falas de Preta Naty e Zumbi.

Na parte 2 do Projeto objetivou-se identificar as impressões dos discentes acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira através de questionários e diálogos em grupo. Assim, observou-se que a religiosidade afro-brasileira, as lutas por direitos e pelo fim da escravização, o patrimônio imaterial e a cultura, são aspectos evidenciados no que tange às contribuições dos africanos e seus descendentes para a formação do Brasil. Tanto a turma 81, quanto a turma 83, avaliaram que estudar a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira é pertinente, pois oportuniza dar significado à nossa história, fazer parte dela, para que tivessem um conhecimento mais aprofundado sobre a África, para valorização dos nossos antepassados, etc. Além disso, alguns relatos reforçaram que os livros didáticos não dão a devida atenção e prioridade para as temáticas sobre a África, os africanos na diáspora e os afrodescendentes; outros, assinalaram a manipulação orquestrada pelos veículos de informação e comunicação, que retroalimentam estereótipos depreciativos, inferiorizantes e de exotismo.

Ainda, as religiões de matriz africana e as cotas raciais são eixos que causaram debates acirrados nas turmas. Isso porque, a falta de conhecimento sobre as religiões de matriz africana e a exclusão sofrida por seus adeptos, acabam por gerar, além de preconceitos, uma

profunda intolerância religiosa embasada numa demonização de seus cultos, crenças e preceitos. Assim, pelo que foi analisado no transcórre dos diálogos, os estudantes ainda tinham dúvidas do que eram as cotas raciais e como funcionavam; um grupo contrário reiterou que as cotas aumentam as desigualdades raciais e criam uma suposta inferioridade da população negra e indígena.

A parte 3 do Projeto foi analisada no quarto capítulo desta Dissertação, contemplando atividades educativas de oficinas de composição e análise musical.

As oficinas, inicialmente, foram construídas com palestras sobre os gêneros musicais *Samba e Rap*, nas quais eles aprenderam um pouco sobre teoria musical e história desses gêneros. A escolha de trabalhar com o *Samba* e o *Rap* justificou-se porque ambos os gêneros têm influência dos africanos e de seus descendentes, pelo fato dos educandos possuírem uma relação estreita com canções de *Rap* – o que foi comprovado a partir das respostas dos questionários que trataram dos gostos musicais –, pela música ser um instrumento didático e uma fonte histórica instigadora quando bem apresentada e trabalhada. A turma 81 foi questionadora com o palestrante durante as atividades, diferente da turma 83, que só envolveu-se quando o oficinairo cantou e tocou violão.

Em outra etapa do Projeto, descrita no quarto capítulo desta Dissertação, os estudantes analisaram algumas obras de *Samba Enredo e Rap*. As obras selecionadas versavam sobre as temáticas propostas pelo Projeto, ou seja, racismo e História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Os Sambas-Enredo *Gaia – a vida em nossas mãos* e *Cem Anos de Liberdade! Realidade ou Ilusão?* são, respectivamente, das Escolas de Samba Acadêmicos do Salgueiro e Estação Primeira de Mangueira. O primeiro apontou a relação das divindades africanas iorubás com a necessidade de preservação e manutenção da vida no Planeta Terra (Gaia), e o segundo abordou os cem anos do fim da escravização no Brasil, questionando se ela seria uma realidade ou uma ilusão.

Já a obra musical de *Rap*, foi *Lavagem Cerebral* do rapper Gabriel O Pensador, que versa acerca dos preconceitos e racismo no Brasil. Por meio de um roteiro de questões, os educandos analisaram as obras, e dos dados obtidos constatou-se que as letras de obras contribuíram para reflexões críticas no que tange às experiências e processos históricos da história dos afrodescendentes. O samba-enredo *Gaia – A vida em nossas mãos* auxiliou, até certa medida, a desconstrução de uma imagem ruim sobre os Orixás, ao mesmo tempo em que o samba-enredo *Cem Anos de Liberdade! Realidade ou Ilusão* ajudou os estudantes a pensarem sobre o processo de abolição da escravidão e a situação da população afro-brasileira pós esse momento histórico. Já a letra da música *Lavagem Cerebral*, reforçou aspectos

apontados pelos educandos, isto é, de enfrentar o racismo brasileiro como um problema de toda a sociedade, bem como a mudança de posturas por meio de uma “lavagem cerebral”.

Ambas as turmas apresentaram resultados muito significativos, embora se tenha identificado maior envolvimento da turma 83 durante a construção das composições musicais – fato que surpreendeu a pesquisadora –, tendo em vista que a turma 83 demonstrou resistência em algumas atividades no que tange ao estudo da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira. Assim, as composições musicais dos educandos foram o produto de um trabalho repensado diversas vezes, que, mesmo planejado, necessitou de ajustes e adaptações. As leituras feitas pela pesquisadora em cada parágrafo das cartas e redações, em cada verso e estrofe das composições, geraram novas sensações e a certeza de que os estudantes ensinam todos os dias aos seus professores.

A última proposta de atividade da parte 3 do Projeto consistiu na criação de composições musicais do gênero *Samba* ou *Rap* a fim de que os educandos colocassem em prática o que haviam aprendido na oficina de teoria de composição musical, e expressassem suas ideias, utilizando a música como representante de suas vozes. Assim, de forma unânime, as turmas escolheram o gênero *Rap* como a base de suas criações e produziram letras que versaram sobre corrupção, racismo, exclusão e discriminação. A partir da verificação das letras das produções percebeu-se um avanço no processo de conscientização acerca do racismo no Brasil e na importância de se estudar e entender criticamente os processos históricos protagonizados pelos africanos e afrodescendentes; além disso, as turmas captaram uma das ideologias do *Rap*, que diz respeito à música como resistência e como crítica aos problemas sociais vivenciados cotidianamente.

Por fim, destaca-se que o Projeto *Música Afro na Escola* foi uma experiência inigualável e desafiadora, ainda mais em tempos em que o repensar a Educação, o espaço e os papéis da escola e dos professores devem ser constantes. Ao mesmo tempo em que observar e atuar sugerem movimentos de afastamento e aproximação, a fim de que se possa olhar a própria prática e transformar o que for preciso. Considera-se que este trabalho não se encerra aqui, mas configura-se como uma tentativa de contribuição para o avanço no campo do Ensino de História e para a Educação. Desse modo, essa experimentação acadêmica e científica une-se a outras com o intuito de avançar nas discussões acerca das relações étnico-raciais no universo escolar, do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e da implementação da Lei 10.639/03. Reforça-se a importância dos aprendizados teóricos e metodológicos proporcionados pelo Programa de Mestrado Profissional em História e a

oportunidade de cursá-lo numa Universidade pública, bem como, dar continuidade à formação tão essencial à docência.

Nesse sentido, quando as práticas docentes estão pautadas num constante processo de reflexão, aprofundamento teórico e metodológico, aprendizado e crítica, podem contribuir para mudanças na sociedade. Por fim, compreende-se que os estudantes são seres pensantes e críticos, construtores de sua própria história e atores sociais que, de certa forma, estão representados aqui na boniteza e amorosidade de tantos compartilhamentos.

A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.

Paulo Freire

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; FERREIRA, Naura Syria C. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ALVES, Carmem Dolores. As Interfaces da Lei 10.639/03 e sua Inclusão no Projeto Político Pedagógico. In: **XXVI Simpósio Brasileiros de Políticas, Planos e Gestão da Educação: democratização e qualidade social**. Recife, 2013.

ALVES FILHO, Aluizio. O samba enredo de 'Tiradentes à Chica da Silva': estrutura, ideologia e trajetória. **Revista do Mestrado de História** (Universidade Severino Sombra), Rio de Janeiro, v. 3, p. 7-36, 2001.

ALVES, Valmir Alcântara. **De Repente o Rap na Educação do Negro: O Rap do Movimento Hip Hop Nordestino com Prática Educativa da Juventude Negra**. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba) Paraíba, 2008.

ANDRADE, Elaine. Hip-Hop: Movimento negro juvenil. In: ANDRADE. E. (Org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus/Selo Negro, 1999.

AZEVEDO, Crislane Barbosa Azevedo. **Educação para as Relações Étnico-raciais e ensino de História na Educação Básica**. Saberes (Natal), v. 2, p. 174-194, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Lei no 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 18 de jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

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

BRASIL. **CENSO/ Informações da rede escolar**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=430130&idtema=117&search=rio-grande-do-sullarroio-grandelensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

CALADO, Maria Glória. **Escola e enfrentamento do racismo: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para Igualdade Racial**. Tese (Doutorado - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo). São Paulo, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 13-37.

CANO, Márcio Rogério de Oliveira (Coord.); ALMEIDA, V. L. ; SILVA, R. S. ; FONSECA, V. A. **A reflexão e a prática no ensino de História**. v. 1. São Paulo: Blucher, 2012.

CARDOSO, Hamilton. **“Limites do confronto racial e aspectos da experiência negra do Brasil”, Movimentos sociais na transição democrática**. São Paulo: Cortez, 1987.

CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2001.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. Diversidade étnico-racial no ensino de História em Mato Grosso. In: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2011, São Paulo. **Anais do XXVI simpósio nacional da ANPUH - Associação Nacional de História**. São Paulo: ANPUH-SP, 2011. v. 1. p. 01-17.

COSTA, Luciano Gonsalves (Org.). **História e cultura afro-brasileira. Subsídios para a prática da educação sobre relações étnico-raciais**. Maringá: EDUEM, 2010.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Nós, afro-descendentes: história africana e afrodescendente na cultura brasileira. In: Romão, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Coleção Educação para Todos). Brasília, 2005. p. 249-271.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos Passos Já Foram Dados? A Questão de Raça nas Leis Educacionais - Da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: Romão, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Coleção Educação para Todos). Brasília, 2005. p. 49-62.

DINIZ, André. **Almanaque do Carnaval**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

DOMINGUES, Petrônio. A visita de um afro-americano ao paraíso racial. **Revista de História (USP)**, v. 155, p. 161-182, 2006.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo. Revista do Departamento de História da UFF**, v. 12, p. 113-136, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, N. 39, 2008.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SANTO ANTÔNIO. Pelotas. Ata de inauguração da escola realizada no dia 7 de novembro de 1937. Livro 1, p.2.

FARIAS Júlio César. **O Enredo de Escola de Samba**. Rio de Janeiro: Litteris, 2007.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kasuko. Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica no Brasil. In: **I Jornada de Estudos do Curso de Pedagogia A Distância Da UEM**, 2011, Maringá.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro à sociedade de classes**. São Paulo: FFCL/USP, 1964.

FERNANDES, Florestan. **O significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1989 (Coleção polêmicas de nosso tempo; v. 33)

FLORES, Elio Chaves. Etnicidade e Ensino de História: a matriz cultural africana. **Tempo. Revista do Departamento de História da UFF**, v. 11, p. 75-92, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessário a prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GLASGOW, Roy. **Nzinga. Resistência africana à investida do colonialismo português em Angola, 1582-1663**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1982.

GOMES, Nilma Lino. Os jovens rappers e a escola: a construção da resistência. In: **XIX Reunião Anual da ANPED**, p. 11-11, Caxambu: 1996. Anais.

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. CAVALLEIRO, Eliane. São Paulo: Summus, 2001.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Ricardo Henriques. (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03**. Brasília: SECAD/MEC, 2005, p. 39-62.a

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: Kabengele Munanga. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC, 2005, p. 143-154.b

_____. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006, p. 21-40.

_____. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica: 2007.

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008, v., p. 67-89.

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

_____; JESUS, Rodrigo Ednilson. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista** (Impresso), v. 47, p. 19-33, 2013.

GOMES, Gabriela Teixeira. **Entrevista com a professora Rita**. Pelotas, 2014. Entrevista concedida a Gabriela Teixeira Gomes.

_____. **Entrevista com o professor Fabiano**. Pelotas, 2014. Entrevista concedida a Gabriela Teixeira Gomes.

_____. **Entrevista com a professora Ana Carolina**. Pelotas, 2014. Relato concedido a Gabriela Teixeira Gomes.

_____. **Relato da professora Aurora**. Pelotas, 2014. Relato escrito concedido a Gabriela Teixeira Gomes.

_____. **Relato da professora Dandara**. Pelotas, 2015. Relato escrito concedido a Gabriela Teixeira Gomes.

_____. **Relato da professora Nzinga**. Pelotas, 2015. Relato escrito concedido a Gabriela Teixeira Gomes.

_____. **Relato do professor Alessandro**. Pelotas, 2014. Relato escrito concedido a Gabriela Teixeira Gomes.

_____. **Diário de Sala de Aula 2015**. Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio. Pelotas/RS. Material de uso pessoal da professora Gabriela Teixeira Gomes.

_____. **Plano Anual 2015**. Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio. Pelotas/RS. Material de uso pessoal da professora Gabriela Teixeira Gomes.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e Anti-Racismo no Brasil. **NOVOS ESTUDOS CEBRAP**, n.43, p. 26-44, 1995.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo. Editora 34, 2002.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha. B. Negros na Universidade e produção do conhecimento. In: GONÇALVES E SILVA, Petronilha. B.; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, p.43-54.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula. Visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

HISTÓRICO DO MUNICÍPIO DE ARROIO GRANDE. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/riograndedosul/arroiogrande.pdf>>. Acesso em:

18 fev. 2016.

LONER, Beatriz Ana. A rede associativa negra em Pelotas e Rio Grande. In: **Gilberto Silva; José Antonio dos Santos; Luiz Cunha Carneiro. (Org.). RS negro - cartografias sobre a produção do conhecimento-** edição ampliada. 2ed.Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, v. 1, p. 246-261.

LOPES, Ana Lúcia. Currículo, escola e relações ético-raciais. In: **Educação africanidades Brasil.** MEC – SECAD – UnB – CEAD – Faculdade de Educação. Brasília. 2006. p.13-31.

LOPES, A.R.C. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, A.F.B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas.** Campinas. Papirus, 1999, p.59-79.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação. In: Kabengele Munanga. (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: MEC, 2005, p. 185-201.

LOPES, Nei. A presença africana na música popular brasileira. **Revista Espaço Acadêmico,** 2005.

MACEDO, Iolanda. Linguagem Musical Rap: Expressão Local de um fenômeno mundial. **Tempos Históricos** (EDUNIOESTE), v. 15, p. 240-260, 2011.

MAPA DO MUNICÍPIO DE ARROIO GRANDE. Disponível em: <www.google.com.br/maps/place/Arroio+Grande> Acesso em: 20 jan. 2016.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e Cultura Afro-Brasileira.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO (MNU). 1978-1988. **10 anos de luta contra o racismo.** São Paulo: Confraria do Livro, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus Identidade negra.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

_____. (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: MEC, 2005.

_____; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** (Coleção para entender). São Paulo: Global, 2006.

NAPOLITANO, Marcos. **História e Música - História Cultural da Música Popular.** v. 1. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Cultura em Movimento: Matrizes africanas e ativismo negro no Brasil.** São Paulo: Summus, 2008.

_____; WASSERMAN, Maria Clara. Desde que o samba é samba: a questão das origens no debate historiográfico sobre a música popular brasileira. **Revista Brasileira de História,** São Paulo, v. 20, n.39, 2000. p. 167-189.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a Identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras. **Revista História Hoje,** v. 1, 2012. p. 29-44.

_____. A história africana nos cursos de formação de professores. Panorama, perspectivas e experiências. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 28, nos 1/2/3, Jan-Dez 2006, p. 187-220.

OLIVEIRA, Fernanda Silva de. Vozes da docência: o desafio da implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na prática pedagógica. In: **Anais do 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**, Belo Horizonte: 2011.

OLIVEIRA, Maria Helena Negreiros de. **Da invisibilidade afro-brasileira à valorização da diversidade cultural: a implementação da Lei 10639/03 na Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo**. São Paulo, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo.

PENA, Sérgio Danilo Junho. **Humanidade sem raças?** São Paulo: Publifolha, 2008.

PEREIRA, Amilcar Araujo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil. **Cadernos de História** (Belo Horizonte), v. 12, p. 25-45, 2011.

ROMÃO, Jeruse. **Por uma educação que promova alto estima da criança negra**. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

SANTANA, Aderivaldo Ramos; GABARRA, Larissa Oliveira e. O Projeto A cor da cultura: uma experiência de implementação da lei 10.639/03. **Temporalidades**, v. 4, 2012.

S'ANTANA. Antônio Olímpio. História e Conceitos Básicos sobre o racismo e seus derivados. Kabengele Munanga. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC, 2005, p. 39-68.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Mauricio. **Memórias d'África: a temática africana em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Ana Célia da. **Ideologia do embranquecimento. Identidade negra e educação**. Salvador: Ianamá, 1989.

SILVA, Fabiana Cristina da Silva. História e Cultura africana e afro-brasileira: repercussão da Lei 10.639 nas escolas municipais da cidade de Petrolina - PE. In: Aguiar, Marcia Ângela da S. (Org.) [et al]. **Educação e diversidade: estudos e pesquisas**. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009, v. 2, p. 9-36.

SILVA, Tassia Fernanda de Oliveira. Questões étnico-raciais e currículo: uma abordagem reflexiva. In: **Anais do V Fórum Identidades e Alteridades**. GEPIADDE, 2011, ITABAIANA. p. 1-11.

SILVA, Vânia Alves da. A implementação da lei nº 10.639/03 em escolas particulares do Distrito Federal. In: **Anais eletrônicos do XI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**, Salvador, BA, 07 a 10 de agosto de 2011 / Universidade Federal da Bahia. Centro de Estudos Afro-Orientais. Salvador: UFBA, 2011.

SILVA, Giselda Costa da. **O estudo da História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental. Currículos, Formação e Prática Docente.** Tese (Doutorado - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia). Uberlândia, 2011.

SOUZA, João Carlos Pio de. **Currículo e diversidade étnico-racial na materialidade da lei 10.639/2003 em duas escolas da rede municipal de contagem.** Dissertação (Mestrado - Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais). Belo Horizonte, 2011.

SOUZA, Marina de Mello e. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de História da África. **Revista História Hoje**, v. 1, 2012, p. 17-28.

TINHORÃO, José Ramos. **Música popular: um tema em debate.** São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. **Os sons dos negros no Brasil. Canto, danças, folguedos, origens.** São Paulo: Editora 34, 2008.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O Racismo no Cotidiano Escolar.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/IESAE, 1994.

VEINER, Carlos B. Estado e raça no Brasil. Notas Exploratórias. Centro de Estudos Afro-Asiáticos. **Cadernos Candido Mendes**, nº 18, maio, 1990.

VIANNA, Cintia Camargo. Literatura afro-brasileira contemporânea: o rap como possibilidade. **Ipotesi** (Juiz de Fora. Online), v. 2, 2011, p. 1-10.

XAVIER, Regina Célia Lima. Raça, civilização e cidadania na virada do século XIX e início do século XX. In: **IV Encontro de Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional.** Curitiba, 2009.

ANEXOS

Anexo I – Roteiro de Entrevistas e Questionário realizados com professores de História do Município de Arroio Grande

Instrumento de Coleta de Dados/Roteiro de Entrevista

Professores de História que lecionam no Município de Arroio Grande (RS)

1. Qual a sua formação acadêmica? Em que ano você concluiu a Graduação?
2. Há quanto tempo você leciona? Em escola pública e/ou privada?
3. Durante a Graduação você teve contato com a História da África e dos Africanos? Como foi esse contato?
4. Como eram trabalhadas as temáticas sobre a História e Cultura dos Africanos e Afro-Brasileiros?
5. Você tem conhecimento sobre a Lei 10.639/03? Como recebeu a sua decretação? Você é a favor dessa lei? Justifique sua resposta.
6. Você considera importante trabalhar nas suas aulas e na escola as temáticas relacionadas à Cultura e História Africana e Afro-Brasileira? Justifique sua resposta.
7. Como você trabalha com as temáticas de Cultura e História Africana e Afro-Brasileira em sala de aula? Que recursos são utilizados? Quais as dificuldades encontradas?
8. Em que conteúdos você inclui as temáticas sobre a Cultura e História Africana e Afro-Brasileira? Dê exemplos.
9. Os conteúdos referentes à Cultura e História Africana e Afro-Brasileira estão inseridos no currículo da disciplina de História? Como são organizados?
10. O Projeto Político Pedagógico da(s) Escola(s) onde você leciona contempla(m) temas de diversidade étnico-racial? São desenvolvidas atividades no sentido de trabalhar com essas temáticas? Dê exemplos.
11. A 5ª Coordenadoria Regional de Educação e/ou a Secretaria Municipal de Educação de Arroio Grande oferece cursos e formações continuadas tendo como temas as relações étnico-raciais e a Lei Federal 10.639/03? Você participa dessas formações e cursos? Como são esses cursos e formações e com que frequência eles ocorrem?

12. Você presencia ou já presenciou relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualifiquem os negros e salientam estereótipos depreciativos? Como você media essas situações no espaço escolar?
13. De que forma a qualificação dos professores pode contribuir para uma formação que dê suporte para o ensino voltado para inclusão étnico-racial?
14. Em sua opinião qual é o papel do professor no combate ao racismo e o preconceito no espaço escolar?
15. Para você quais são as medidas necessárias que devem ser tomadas para a implementação da Lei 10.639/03?

Anexo II – Roteiro do Questionário realizado com os professores de História da Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio

Instrumento de Coleta de Dados/ Roteiro do Questionário

Professores de História – Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Qual período você leciona na Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio? Em quais séries/ anos?
3. Você tem conhecimento sobre a Lei 10.639/03? Você é a favor dessa lei? Justifique sua resposta.
4. Você considera importante trabalhar nas suas aulas e na escola as temáticas relacionadas à História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira de forma curricular e ao longo do ano letivo?
5. Os conteúdos referentes à História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira estão inseridos no currículo da disciplina de História da Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio? Como são organizados? De que forma são abordados e trabalhados nas suas aulas?
6. São realizadas na escola análises e discussões sobre o currículo? Como elas ocorrem?
7. Na escola são desenvolvidas atividades no sentido de trabalhar com a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira? Dê exemplos.

Anexo III – Roteiro do Questionário realizado com uma professora dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio

Instrumento de Coleta de Dados/ Roteiro do Questionário

Professora dos 2 ° e 5 ° ano do Ensino Fundamental – Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Qual período (tempo) você leciona na Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio? Em quais séries/ anos?
3. Você tem conhecimento sobre a Lei 10.639/03? Você é a favor dessa lei? Justifique sua resposta.
4. Você considera importante trabalhar nas suas aulas e na escola as temáticas relacionadas à História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira de forma curricular e ao longo do ano letivo? Justifique sua resposta.
5. Os conteúdos referentes à História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira estão inseridos no currículo da disciplina de História da Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio? Como são organizados? De que forma são abordados e trabalhados nas suas aulas?
6. São realizadas na escola análises e discussões sobre o currículo? Como elas ocorrem?
7. Na escola são desenvolvidas atividades no sentido de trabalhar com a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira? Dê exemplos.

Anexo IV – Termo 1 de Consentimento e Utilização de Entrevistas/Questionários

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada (o) participante:

Sou estudante do curso de Mestrado Profissional em História do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Estou realizando uma pesquisa cujo objetivo é abordar a implementação da Lei 10.639/03 no município de Arroio Grande.

Assim, sua participação envolve uma entrevista semiestruturada, que será gravada se assim você permitir.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a). Você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora por intermédio do e-mail abaixo

E-mail- gomes.gabrielateixeira@gmail.com

Atenciosamente,

Nome e assinatura da pesquisadora

Matrícula: 102842

Local e data

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data

**Anexo V – Termo 2 de Consentimento de utilização de Questionários - Professores da
Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada (o) participante:

Sou estudante do curso de Mestrado Profissional em História do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Estou realizando uma pesquisa cujo objetivo é abordar a implementação da Lei 10.639/03 na Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio (RS). Assim, sua participação envolve a realização de um questionário semiestruturado.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a). Você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora por intermédio do e-mail abaixo

E-mail- gomes.gabrielateixeira@gmail.com

Atenciosamente,

Nome e assinatura da pesquisadora

Matrícula: 102842

Local e data

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data

Anexo VI – Materiais utilizados com os estudantes do 1º ano do Ensino Médio
Politécnico da Escola Estadual de Ensino Médio Colônia de Pescadores Z-3



Fonte: <http://afroetec.blogspot.com.br/2009/11/imagens_23.html>.



Fonte: <<http://discriminacao.blogspot.com.br/2006/05/o-racismo-s-est-em-quem-o-afirma.html>>.

[...] Em 1889, foi proclamada a República, que universalizou o direito à cidadania. Em tese, cidadãos de ascendência africana passaram a desfrutar de igualdade de direitos e oportunidades em relação aos de ascendência europeia em todas as áreas da vida pública (educação, política, empregos, moradia). Foi nesse contexto que o Brasil – o último país do mundo ocidental a abolir a escravidão – tornou-se o primeiro a se proclamar uma democracia racial.

[...] o conceito de democracia racial propugna que o Brasil é uma terra livre de qualquer barreira legal ou institucional para a igualdade racial e, em grande medida, também desprovida de qualquer manifestação de preconceito e discriminação raciais. [...]

Apesar da contradição com a realidade, a ideia de que o Brasil era um país livre de barreiras que impediam o progresso social de negros a posições de riqueza e prestígio remontava-se à época colonial, espalhando-se no período do Império e amplamente aceito nas pri-

II Brasil: o sistema da democracia racial

meiras décadas da República. A elite branca brasileira tinha sido educada desde o período colonial a ver os negros como inferiores. Tinha também aprendido a abrir exceções para alguns indivíduos negros ou mulatos. Assim, embora afirmando a superioridade dos brancos sobre os negros nas primeiras décadas do século XX, a elite aceitava “pessoas de cor” em seu meio. E tinha o desejo de eliminar o “problema” do negro no futuro, por intermédio da mestiçagem. Fomentando a

miscigenação, a população tornar-se-ia cada vez mais branca. Para uma ideologia segregacionista característica dos Estados Unidos, onde qualquer descendente de uma união entre uma pessoa negra e branca era considerada negra, a elite brasileira forjou uma ideologia baseada na assimilação, em que mulatos eram classificados no meio do caminho entre negros e brancos.

DOMINGUES, Petrônio. A visita de um afro-americano ao paraíso racial. *Revista de História*, n. 155, São Paulo: USP, 2º sem. 2006. p. 169 e 173.



Anexo VII – Instrumento de Coleta de Dados/Questionário I e II dos estudantes

PROJETO MÚSICA AFRO NA ESCOLA

Instrumento de Coleta de Dados

Questionário I- Informações sobre os estudantes

Nome: _____ Turma: _____

1) Qual a sua idade? _____

2) Qual seu sexo?

1	Feminino	
2	Masculino	

3) Como você se autodeclara?

1	Preto	
2	Pardo	
3	Indígena	
4	Amarelo	
5	Branco	

PROJETO MÚSICA AFRO NA ESCOLA

Instrumento de Coleta de Dados

Questionário II - Informações sobre os gostos musicais dos estudantes

Nome: _____ Turma: _____

1) Qual (is) o (s) gênero (s) musical (is) que você mais gosta? _____

2) Como você conheceu esses gêneros musicais?

Amigos/ Colegas	
Família	
Internet	
Rádio	
Televisão	
Outros	

3) Como você escuta suas músicas preferidas?

Celular	
Rádio	
Televisão	
Computador	
MP3/MP4	
Outros aparelhos eletrônicos	

4) O que chama a sua atenção nas músicas que você gosta?

Somente a letra	
Somente a melodia	
A letra e a melodia juntas	

Anexo IX – Texto sobre Racismo

Refletindo sobre o racismo no Brasil

Você já se questionou por que, no Brasil, existem tantas diferenças e desigualdades? Você já parou para pensar por que alguns grupos têm mais oportunidades, melhores condições econômicas e sociais, maior acessibilidade à educação, saúde e segurança, do que outros?

Na sociedade brasileira além das desigualdades econômicas e sociais existem também as étnico-raciais. E o que isso quer dizer? Isso quer dizer que mesmo que todos os brasileiros sejam cidadãos, tendo os mesmos direitos e deveres (independente do seu pertencimento étnico-racial, sexo, cor, etnia, religião, etc.) na prática, a igualdade não ocorre. Por exemplo, dificilmente vemos indígenas protagonizarem papéis artísticos de destaque nos filmes e nos programas de televisão, os afro-brasileiros e indígenas ainda são minoria nas Universidades, os indígenas ainda necessitam lutar pelo direito a seu território, as religiões de matriz africana são constantemente alvo de ataques e estereótipos preconceituosos.

Esses são apenas alguns exemplos que presenciamos cotidianamente, mas que frequentemente consideramos normais. Isso tudo pode ser justificado pela presença do racismo no nosso país. Assim, pode-se entender o racismo como uma ideologia, comportamento e ação resultante da aversão e ódio de alguns grupos em relação a outros, em virtude do seu pertencimento étnico-racial, origem e características físicas, pois estes acreditam na superioridade e inferioridade das raças. Já, a discriminação, é a atitude ou ação de distinguir tendo por base ideias racistas e preconceituosas. É a ação concreta do racismo.

Já sabemos que existem leis que punem e proíbem a prática do racismo e da discriminação como o caso da **Lei nº 7.716/ 89**, **Lei nº 9.459/ 97**, **Lei nº 12.288/10**;⁵⁰ contudo, a sociedade brasileira nega a sua existência acreditando que vivemos numa verdadeira democracia racial, onde todos os grupos étnicos que formam a população brasileira convivem de forma harmoniosa, respeitosa e igualitária. Agora, vamos pensar! Será que vivemos realmente numa democracia racial? Será que negros, indígenas, brancos, amarelos

⁵⁰ Lei nº 9459/97- Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Pena: reclusão de um a três anos e multa.

Lei nº 7716/86 - Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

Lei nº 12.288/10 - Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

são tratados igualmente no nosso país?

As populações indígenas e afro-brasileiras são frequentemente alvo de práticas e ações racistas oriundas de um povo que concede, reforça e alimenta a desigualdade num ciclo vicioso que precisa ser rompido. Mas, o que podemos fazer para mudarmos isto?

Referências

BRASIL. **Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010.** Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm> Acesso em: 12 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9459 de 13 de maio 1997.** Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9459.htm#art1>. Acesso em: 12 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 7716 de 07 de janeiro de 1986.** Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716.htm>. Acesso em: 12 jun. 2014

Censo Demográfico Brasileiro 2010.

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 18 maio 2014.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** CAVALLEIRO, Eliane. São Paulo: Summus, 2001.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: MEC, 2005.

Anexo X – Glossário de palavras do texto

Construindo um Glossário	
Palavra: _____ Significado: _____ _____ _____	Palavra: _____ Significado: _____ _____ _____
Palavra: _____ Significado: _____ _____ _____	Palavra: _____ Significado: _____ _____ _____
Palavra: _____ Significado: _____ _____ _____	Palavra: _____ Significado: _____ _____ _____
Palavra: _____ Significado: _____ _____ _____	Palavra: _____ Significado: _____ _____ _____

Anexo XII – Roteiro de questões para análise musical feita pelos estudantes

Roteiro de Questões para Análise Musical
<ol style="list-style-type: none">1) Qual o gênero musical que a obra pertence?2) Qual o nome da obra?3) Quem é (são) o(s) compositor(es)/ intérprete(s) da obra musical?4) De que tema(s)/ assunto(s) a obra musical trata?5) Que parte da música mais chama a sua atenção? Por quê?6) Qual(is) aspecto(s) da História e das Culturas Africanas e Afro-Brasileira a obra musical apresenta?

Anexo XIII- Texto sobre *Samba e Rap*

Conhecendo um pouco sobre o Rap

O *Rap* é um dos três elementos que compõem o movimento *Hip - Hop*. Pode-se dizer que o movimento *Hip - Hop* é composto pelo *Rap (música)*, o *Braik (dança)* e o *Grafite (arte de rua)*.

O *Rap* (ritmo e poesia) teria surgido enquanto gênero musical na década de 50 nas periferias nos EUA com influência de características do canto falado dos griôs (contadores de história africanos), e dos negros jamaicanos. Sendo uma de afirmação da identidade e pertencimento étnico-racial do afro-americanos, uma forma de resistência à desigualdade racial, a exclusão social e os problemas socioeconômicos vividos por esses grupos. Nesse período nos EUA ocorreu a luta pelos direitos civis da população negra estadunidense que tiveram lideranças como Malcon X e Martin Luther King. As letras das composições do gênero *Rap* versavam sobre os problemas enfrentados pelos negros americanos, como, por exemplo, o racismo, a discriminação racial, a criminalidade e questões cotidianas.

Como o *Rap* é parte integrante do movimento *Hip- Hop*, sabe-se que ele adentrou no contexto brasileiro a partir da década de 80 por meio dos jovens das periferias de São Paulo e do Rio de Janeiro. O *Rap* sofreu repressão e desvalorização também no Brasil, em virtude da estrutura do estilo com a qual as canções são compostas (muitas vezes são partes de músicas já existentes adaptadas mixadas) foi considerado uma “anomalia musical”. Atualmente o *Rap* ganhou espaço em muitos países e se apresenta de diferentes formas sendo composta por muitos estilos.

Conhecendo um pouco sobre o Samba

Existem diferentes posicionamentos sobre o surgimento do Samba. Mas algumas fontes históricas apontam que a palavra Samba (*semba*) para os *quiocos* de Angola significa brincar e se divertir, para os *bacongós* e *congueses* representa uma dança e na língua *quimbundo* quer dizer umbigada que no Brasil é encontrada no batuque, lundu, jongo, baiano etc. No Brasil a palavra Samba, inicialmente, refere-se a todos os festejos e danças dos afro-brasileiros escravizados da região da Bahia do século XIX. Provavelmente, as primeiras formas de Samba nascem na área rural através no lundu e dos batuques-sambas de roda, que era cantado em círculo, marcado “na palma da mão” e composto por refrãos improvisados pelo grupo. Posteriormente, com o processo de imigração da população negra para região Sudeste, com foco no Rio de Janeiro, ocorre a organização dos negros da região baiana em torno de comunidades nas quais as baianas e mães de santo tinham um papel fundamental como elo central

O deslocamento das comunidades negras baianas para o Rio de Janeiro representam mudanças nos espaços sociais e geográficos, no momento em que o Samba passa a ser incorporado e recriado, adaptando-se às características do morro e das casas das tias baianas; entre elas, tia Ciata.

A primeira geração do Samba carioca foi composta por personagens como João Baiana, Donga, Pixinguinha etc., sendo a primeira música identificada como Samba uma composição conjunta denominada de “Pelo Telefone”; no entanto, foi registrada por Donga como uma criação individual. Inúmeras características culturais dos africanos e seus descendentes constituem-se como basilares deste gênero, como aponta Nei Lopes:

[...] a cuíca ou puíta, o berimbau, o ganzá e o reco-reco, bem como toda criação da

maior parte dos folguedos de rua até hoje brincados nas Américas e no Caribe, foram certamente africanos do grande grupo etnolinguístico banto que legaram à música brasileira as bases do samba e a grande variedade de manifestações que lhe são afins (LOPES, 2005, p. 48).

Com passar do tempo o samba ganhou cada vez mais espaço, adaptando-se a diferentes espaços e recebendo diferentes contribuições. Atualmente existem diversos estilos como o Pagode, Samba de Roda, Samba do Morro, Samba de Gafieira, Samba-Reggae, Samba-Rock.

Referências

LOPES, Nei. **A presença africana na música popular brasileira.** Revista Espaço Acadêmico, 2005.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e Cultura Afro-Brasileira.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

NAPOLITANO, Marcos. **História e Música - História Cultural da Música Popular.** v.1. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, Marina de Mello e. **Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de História da África.** Revista História Hoje, v. 1, p. 17-28, 2012.

TINHORÃO, José Ramos. **Música popular: um tema em debate.** São Paulo: Editora 34, 1997.

TINHORÃO, José Ramos. **Os sons dos negros no Brasil. Canto, danças, folguedos, origens.** São Paulo: Editora 34, 2008.

Anexo XIV – Letra do Samba Enredo *Gaia- A vida em nossas mãos*

Samba Enredo de 2014 da Escola de Samba Acadêmicos do Salgueiro

Composição: Xande de Pilares, Dudu Botelho, Rodrigo Raposo, Miudinho, Betinho de Pilares e Jassa
Ano: 2014

Fonte: Disponível em: <https://www.letras.mus.br/salgueiro-rj/samba-enredo-2014-gaia-a-vida-em-nossas-maos/>. Acessado em: 18 de ago. de 2014.

Gaia – A vida em nossas mãos

Salgueiro na sutileza dos teus versos
 Todo o encanto do universo
 E a divina criação mistérios da imensidão
 Gaia... Terra viva... a riqueza
 Gira o mundo meu cenário
 Relicário de beleza
 Templo sagrado de Olorum
 Salve a grandeza de Oxalá
 Guardiões da natureza
 É a magia dos orixás

Oxum Iemanjá Iansã Oxóssi caçador
 Ossanha Ogum caô meu pai Xangô

Nas águas a felicidade... Vermelho e branco é axé
 Pra dar um banho de amor na humanidade
 Purificando o coração de quem tem fé
 Na chama da esperança
 O fogo pode transformar
 Clareia pra ver nascer um novo dia
 Bendito ar que se respira... E o vento a soprar
 E no avanço dessa tecnologia
 Ecoa a voz da academia
 É uma questão de querer aprender a cuidar
 E saber preservar

Meu samba vai tocar seu coração
 É um alerta ao mundo inteiro
 "A vida em nossas mãos"
 Buscando a solução... Canta meu salgueiro
 O bem que a gente planta
 Floresce nesse chão... Canta salgueiro

Anexo XV – Letra do Samba Enredo *Cem Anos de Liberdade! Realidade ou Ilusão?***Samba Enredo de 1988 da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira**

Composição: Hélio Turco, Jurandir e Alvinho

Ano: 1988

Fonte: Disponível em: <https://www.letras.mus.br/mangueira-rj/478753/>. Acessado em: 18 de ago. de 2014.

Cem Anos de Liberdade! Realidade ou Ilusão?

O negro samba, o negro joga a capoeira
ele é o rei na verde-rosa da mangueira

Será...

Que já raiou a liberdade

Ou se foi tudo ilusão

Será...

Que a lei áurea tão sonhada

Há tanto tempo assinada

Não foi o fim da escravidão

Hoje dentro da realidade

Onde está a liberdade

Onde está que ninguém viu

Moço

Não se esqueça que o negro também construiu

As riquezas do nosso brasil

Pergunte ao criador

Quem pintou esta aquarela

Livre do açoite da senzala

Preso na miséria da favela

Sonhei...

Que zumbi dos palmares voltou

A tristeza do negro acabou

Foi uma nova redenção

Senhor...

eis a luta do bem contra o mal...contra o mal

que tanto sangue derramou

contra o preconceito racial

Anexo XVI – Letra da música do gênero Rap *Lavagem Cerebral*

RAP Lavagem Cerebral

Composição: Gabriel O Pensador

Ano: 1993

Fonte: Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/gabriel-pensador/66182/>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

Lavagem Cerebral

Racismo preconceito e discriminação em geral
É uma burrice coletiva sem explicação
Afim que justificativa você me dá para um povo que precisa de união
Mas demonstra claramente
Infelizmente
Preconceitos mil
De naturezas diferentes
Mostrando que essa gente
Essa gente do Brasil é muito burra
E não enxerga um palmo à sua frente
Porque se fosse inteligente esse povo já teria agido de forma mais consciente
Eliminando da mente todo o preconceito
E não agindo com a burrice estampada no peito
A "elite" que devia dar um bom exemplo
É a primeira a demonstrar esse tipo de sentimento
Num complexo de superioridade infantil
Ou justificando um sistema de relação servil
E o povão vai como um bundão na onda do racismo e da discriminação
Não tem a união e não vê a solução da questão
Que por incrível que pareça está em nossas mãos
Só precisamos de uma reformulação geral
Uma espécie de lavagem cerebral

Não seja um imbecil
Não seja um ignorante
Não se importe com a origem ou a cor do seu semelhante
O quê que importa se ele é nordestino e você não?
O quê que importa se ele é preto e você é branco?
Aliás branco no Brasil é difícil, porque no Brasil somos todos mestiços
Se você discorda então olhe pra trás
Olhe a nossa história
Os nossos ancestrais
O Brasil colonial não era igual a Portugal
A raiz do meu país era multirracial
Tinha índio, branco, amarelo, preto
Nascemos da mistura então porque o preconceito?
Barrigas cresceram
O tempo passou...
Nasceram os brasileiros cada um com a sua cor
Uns com a pele clara outros mais escura
Mas todos viemos da mesma mistura
Então presta atenção nessa sua babaquice
Pois como eu já disse racismo é burrice
Dê a ignorância um ponto final:
Faça uma lavagem cerebral

Negro e nordestino constroem seu chão
Trabalhador da construção civil conhecido como peão
No Brasil o mesmo negro que constrói o seu apartamento ou que lava o chão de uma delegacia
É revistado e humilhado por um guarda nojentoso que ainda recebe o salário e o pão de cada dia graças ao negro, ao nordestino e a todos nós
Pagamos homens que pensam que ser humilhado não dói
O preconceito é uma coisa sem sentido
Tire a burrice do peito e me dê ouvidos
Me responda se você discriminaria
Um sujeito com a cara do PC Farias
Não, você não faria isso não...
Você aprendeu que o preto é ladrão
Muitos negros roubam mas muitos são roubados
E cuidado com esse branco aí parado do seu lado
Porque se ele passa fome
Sabe como é:
Ele rouba e mata um homem
Seja você ou seja o Pelé
Você e o Pelé morreriam igual
Então que morra o preconceito e viva a união racial
Quero ver essa musica você aprender e fazer

A lavagem cerebral
O racismo é burrice mas o mais burro não é o racista
É o que pensa que o racismo não existe
O pior cego é o que não quer ver
E o racismo está dentro de você
Porque o racista na verdade é um tremendo babaca
Que assimila os preconceitos porque tem cabeça fraca
E desde sempre não para pra pensar
Nos conceitos que a sociedade insiste em lhe ensinar
E de pai pra filho o racismo passa
Em forma de piadas que teriam bem mais graça
Se não fossem o retrato da nossa ignorância
Transmitindo a discriminação desde a infância
É o que as crianças aprendem brincando
É nada mais nada menos do que a estupidez se propagando
Qualquer tipo de racismo não se justifica
Ninguém explica
Precisamos da lavagem cerebral pra acabar com esse lixo que é uma herança cultural
Todo mundo é racista mas não sabe a razão
Então eu digo meu irmão
Seja do povão ou da "elite"
Não participe
Pois como eu já disse racismo é burrice
Como eu já disse racismo é burrice

E se você é mais um burro
Não me leve a mal
É hora de fazer uma lavagem cerebral
Mas isso é compromisso seu
Eu nem vou me meter
Quem vai lavar a sua mente não sou eu
É você

Anexo XVII – Composição musical dos estudantes Albert e Cais

Série: 2ª série

Fale sério meu irmão só porque é
meiga mãe quer dizer que é ladrão.
Semos iguais por dentro e por fora,
mãe adianta discorda, cuida da sua
vida que a minha eu vou levar.

Para que discordar, você sabe que isso
é errado, ser Negro isso NÃO É
PECCADO.

Eles vão levantar não vão
mais eles mãe vão desistir.

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Anexo XVIII – Composição musical da estudante Carolzinha

Assim não dá
 O povoão tem que todo dia se esforçar
 ir para a rua trabalhar
 Para pelo menos tentar seus direitos ganhar
 _____ // _____

Geral tá cansado
 Do governo largado
 salários maos pagos
 E de ser explorado
 _____ // _____

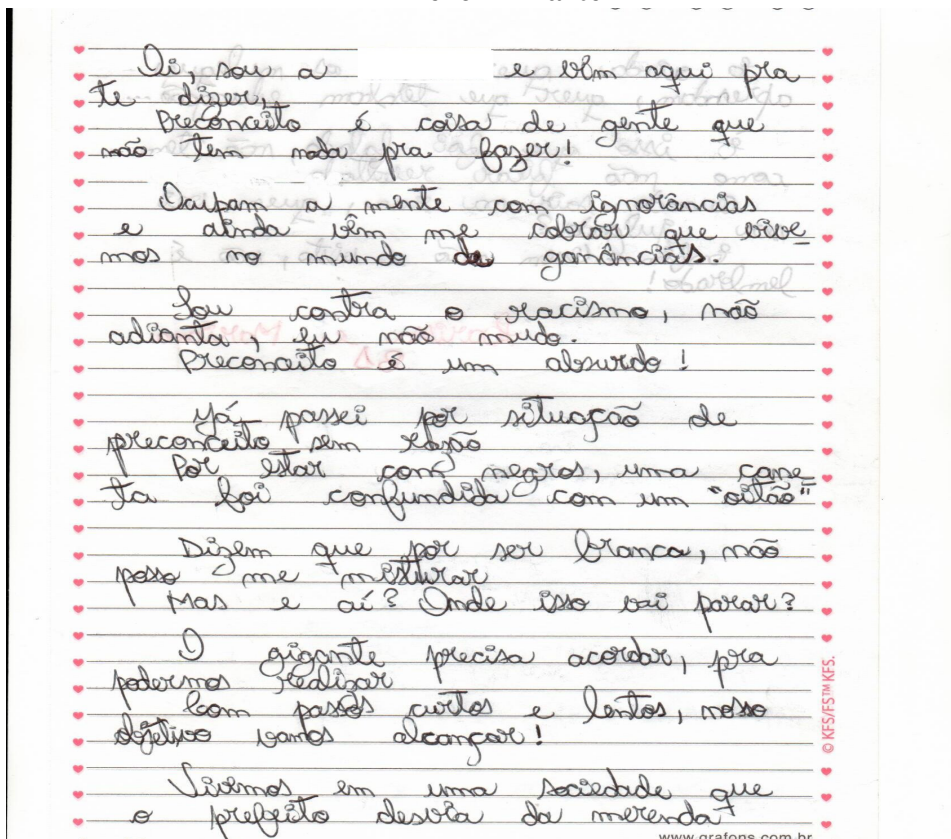
Pensse país cada um só
 olha pro seu proprio nariz
 cada um no seu quadrado
 O rascismo só esta enraizado
 _____ // _____

Pra essa rima acabar
 A gente vai lutar
 e com a pobreza e o rascismo exterminar
 Para esse país mudar

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

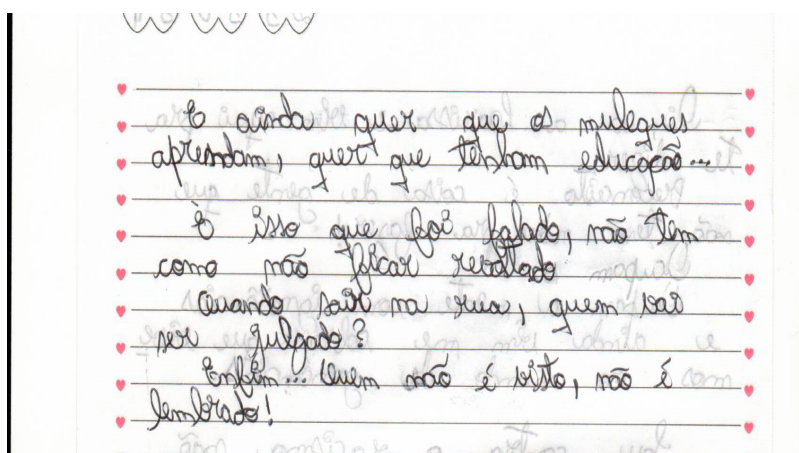
Anexo XIX – Composição musical das estudantes Maria Clara, Nina, Mari e Biel

Anexo A - Parte 1

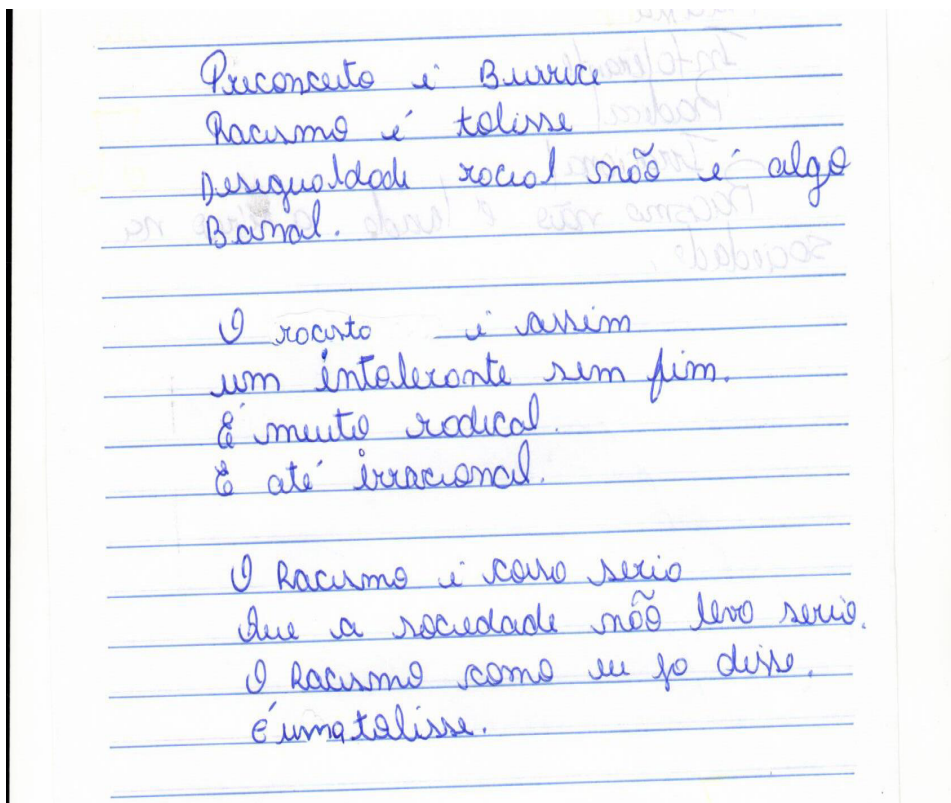


Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Anexo B- Parte 2



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Anexo XIX – Composição musical do estudante Charizard

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Anexo XX – Produto Final: Planos de Aulas para auxílio didático aos Professores

Universidade Federal do Rio Grande
Programa de Pós- Graduação em História
Mestrado Profissional em História
Linha de Pesquisa: Prática e Pesquisa no Ensino de História
Mestranda: Gabriela Teixeira Gomes
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmem G. Schiavon



Planos de Aula:
**Ensino de História e Cultura Africana e Afro-
Brasileira**



Universidade Federal do Rio Grande
Programa de Pós- Graduação em História
Mestrado Profissional em História
Linha de Pesquisa: Prática e Pesquisa no Ensino de História
Mestranda Gabriela Teixeira Gomes
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmem G. Burgert. Schiavon

O presente material constitui-se com um dos produtos finais resultantes do curso de Mestrado Profissional em História do Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande, sendo requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em História pela discente Gabriela Teixeira Gomes sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Carmem G. Burgert Schiavon.

Rio Grande, 2016.

Prezados (as) Educadores (as)

Esse material tem como objetivo auxiliar o trabalho com o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira que se tornou obrigatório nas instituições educacionais públicas e privadas de ensino básico de todo território nacional através da Lei 10.639/03. A Lei 10.639/03 é fruto das lutas do Movimento Negro Brasileiro e de outros segmentos sociais em prol do reconhecimento e valorização da História e das culturas dos povos africanos e de seus descendentes na Diáspora, bem como um instrumento de promoção a igualdade étnico-racial, de combate ao racismo e a discriminação racial.

Nas inúmeras instituições educacionais brasileiras existem entraves e dificuldades no trato com as relações étnico-raciais e no enfrentamento do racismo fortemente enraizado na nossa sociedade. Ademais, os conteúdos programáticos e as práticas educativas desenvolvidas embasam-se numa concepção eurocêntrica o que prejudica e deturpa o processo de ensino-aprendizagem da História e de outras áreas do conhecimento. Reitera-se que estudos recentes apontam a permanência de dificuldades no campo da implementação da referida legislação.

A partir dos pressupostos supracitados é pertinente pensarmos como planejamos e desenvolvemos estratégias conjuntas que possibilitem mudanças reais desse cenário. Além disso, práticas educativas críticas e reflexivas corroboram para a construção da cidadania, justiça social e igualdade.

Só para pensar!!!

Um dia eu vi....os lanceiros negros

Um dia eu vi Zumbi.....

Um dia eu vi Dandara...

Um dia eu vi o batuque e a dança, e o doce e a lança....

Um dia eu vi os protestos, a esperança...a resistência

E só vi. Ninguém me contou, ninguém me falou.

Você já viu o som do atabaque e a força dos Orixás?

Quem lhe disse que Princesa Isabel libertou o povo? Mentiu

Esqueceram de falar de Zumbi, de Anastácia, do menino negro da favela morto pelo EGOISMO e a IGNORÂNCIA do RACISMO!!

Esqueceram de falar da Mãe África....

Esqueceram de falar, esqueceram de contar...tentaram apagar

Mas é tão forte, tão forte a Mãe África que ela renasce na fala dos Griôs!

Preta Naty

(Estudante da turma 83 (2014) da EEFSA).

PLANO DE AULA 1
Tema: Continente Africano Tempo: 2 aulas (1 h e 30 min.) Componente Curricular: História/ Geografia Área: Ciências Humanas Ano: Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º)
1- OBJETIVOS <ul style="list-style-type: none">• Conhecer o continente africano;• Promover a reflexão sobre os preconceitos construídos em relação à África;• Reconhecer a diversidade dos países existentes nesse território;
2- MATERIAS E RECURSOS <ul style="list-style-type: none">• Projetor Holográfico (Data Show) e/ou Mapa político da África.• Cópias Impressas do Mapa da África (Anexo 1);
3- PROCEDIMENTOS E MÉTODOS <p>PARTE 1- Apresentar um mapa político atual do continente africano (Anexo 1) distribuindo cópias individuais para cada estudante da turma a fim de que possam acompanhar a aula e a explanação. Promover a reflexão instigando-os sobre os aspectos que conhecem sobre a África e desmistificando estereótipos preconceituosos de pobreza, guerra, ignorância, miséria e atraso.</p> <p>PARTE 2 - Organizar os estudantes em grupos e solicitar que escolham um país do continente africano. Após as escolhas dos países distribua tópicos de pesquisa, por exemplo, características culturais e sociais, aspectos religiosos, organização política etc.</p> <p>PARTE 3 - Orientar os educandos sobre as fontes e referências que podem auxiliar na pesquisa e forma de organização e apresentação das pesquisas de forma que possam demonstrar os resultados prévios nas aulas seguintes</p>

4- AVALIAÇÃO

- **Observar a participação dos estudantes e o seu envolvimento com a temática;**
- **Verificar quais as ideias que os estudantes têm sobre o continente africano;**
- **Pesquisa orientada- Os educandos deverão iniciar o levantamento de dados e fontes sobre a temática escolhida e trazer para as aulas seguintes os materiais coletados.**

PLANO DE AULA 2
<p>Tema: Continente Africano Tempo: 2 aulas (1 h e 30 min.) Componente Curricular: História/ Geografia Área: Ciências Humanas Ano: Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º)</p>
1- OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o continente africano; • Reconhecer a diversidade dos países existentes nesse território; • Reconhecer a importância dos povos africanos para a História da humanidade; • Trabalhar com diferentes fontes de pesquisa a fim de que os estudantes compreendam que a História tem diversos discursos e pontos de vista.
2- MATERIAS E RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Projetor Holográfico (Data Show); • Quadro e Canetas para quadro branco; • Jornais, Revistas, Livro Didático, Folhas de Ofício, Materiais para construir os cartazes e painéis etc. <p>OBS: Os materiais e recursos podem ser substituídos conforme a necessidade e disponibilidade dos mesmos do ambiente escolar.</p>
3- PROCEDIMENTOS E MÉTODOS
<p>PARTE 1- Retomar as aulas anteriores nas quais os estudantes escolheram os países africanos que iriam pesquisar.</p> <p>PARTE 2 – Solicitar que os estudantes se reúnam com seus grupos a fim de que estruturem de forma orientada sua pesquisa selecionando os materiais que encontraram e montando uma apresentação livre. A apresentação poderá ser em forma de cartaz, slides, painéis, vídeos ou outras formas sugeridas pelo (a) docente e os (as) educandos.</p>
4- AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Observar a participação dos estudantes e o seu envolvimento com a temática; • Verificar a organização, diálogos, comprometimento e resultados obtidos com a pesquisa;

PLANO DE AULA 3
Tema: Continente Africano Tempo: 2 aulas (1 h e 30 min.) Componente Curricular: História/ Geografia Área: Ciências Humanas Ano: Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º)
1- OBJETIVOS <ul style="list-style-type: none">• Conhecer o continente africano;• Reconhecer a diversidade dos países existentes nesse território;• Reconhecer a importância dos povos africanos para a História da humanidade;
2- MATERIAS E RECURSOS <ul style="list-style-type: none">• Projeter Holográfico (Data Show);• Quadro e Canetas para quadro branco;• Caixa de som;• Os materiais e recursos podem ser substituídos conforme a necessidade e disponibilidade dos mesmos no ambiente escolar;
3- PROCEDIMENTOS E MÉTODOS <p>PARTE 1- Organizar juntamente com os educandos a apresentação das pesquisas realizadas ao longo das últimas aulas. Cada grupo (dependendo do tamanho da turma, número de grupos e tempo disponível) terá um tempo de apresentação igualitário.</p> <p>PARTE 2 – Solicitar que os estudantes se reúnam com seus grupos a fim de iniciar as apresentações. Orientar os estudantes que anotem as informações que considerarem importantes e pertinentes, pois elas serão fundamentais para o diálogo das próximas aulas.</p>

4- AVALIAÇÃO

- **Verificar a organização, comprometimento e resultados obtidos com a pesquisa;**
- **Verificar a expressão e domínio que os educandos apresentaram sobre a temática pesquisada;**
- **Analisar o material de apoio utilizado na apresentação dos educandos (cartazes, vídeos, painéis, slides etc.);**
- **Solicitar que os estudantes produzam um resumo escrito sobre o que aprenderam com a apresentação dos (das) colegas de classe.**

PLANO DE AULA 4
<p>Tema: História Afro-Brasileira Subtema: Quilombos Tempo: 2 aulas (1 h e 30 min.) Componente Curricular: História Área: Ciências Humanas Ano: Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º)</p>
1- OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o conceito de Quilombo; • Compreender os Quilombos como forma de resistência e organização dos afro-brasileiros; • Reconhecer a contribuição dos africanos e afro-brasileiros para a formação do Brasil;
2- MATERIAS E RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Projetor Holográfico (Data Show) • Quadro e Canetas para quadro branco/ ou giz. • Caixa de som; • Os materiais e recursos podem ser substituídos conforme a necessidade e disponibilidade dos mesmos no ambiente escolar;
3- PROCEDIMENTOS E MÉTODOS
<p>PARTE 1- Questionar os estudantes através de uma aula expositiva no quadro ou com auxílio de cartaz/ projetor holográfico (Data Show) sobre o que sabem a respeito dos Quilombos no Brasil. Explicar aos educandos o conceito de quilombos (<i>o docente pode ampliar suas leituras sobre o tema com as referências indicadas no final desse caderno de auxílio</i>) e como se constituem enquanto núcleos de resistência e organização dos africanos e afro-brasileiros.</p> <p>PARTE 2- Apresentar imagens sobre o Quilombo de Palmares (Anexo 2 e 3) questionando os estudantes sobre suas impressões e solicitando a turma que anote em seu caderno os aspectos que observam nas imagens.</p>
4- AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Participação e interação dos estudantes durante a aula, bem como as anotações realizadas sobre as imagens observadas.

PLANO DE AULA 5
<p>Tema: História Afro-Brasileira Subtema: Quilombos Tempo: 2 aulas (1 h e 30 min.) Componente Curricular: História Área: Ciências Humanas Ano: Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º)</p>
1- OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os Quilombos como forma de resistência e organização dos afro-brasileiros; • Reconhecer a contribuição dos africanos e afro-brasileiros para a formação do Brasil;
2- MATERIAS E RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Projetor Holográfico (Data Show); • Quadro e Canetas para quadro branco; • Caixa de som; • Os materiais e recursos podem ser substituídos conforme a necessidade e disponibilidade dos mesmos do ambiente escolar;
3- PROCEDIMENTOS E MÉTODOS
<p>PARTE 1- Apresentar aos estudantes um resumo sobre a História do Quilombo de Palmares (Anexo 4 e 5) realizando uma leitura coletiva com a turma. É importante ressaltar a dinâmica do Quilombo de Palmares, a existência de uma hierarquia semelhante à de alguns reinos africanos, a organização dos espaços e práticas sócio-culturais, o papel de sujeitos históricos como Zumbi dos Palmares e Dandara.</p> <p>PARTE 2- Utilizar a imagem cinematográfica que é um curta-metragem “<i>Dandara a força da mulher quilombola</i>” que se encontra disponível no site <https://www.youtube.com/watch?v=RSW3uEfk4QU>. O curta-metragem irá auxiliar no entendimento da dinâmica de vida de mulheres quilombolas nos dias atuais. É pertinente que o (a) docente trabalhe anteriormente com os educandos quem foi Dandara e qual o seu papel no Quilombo de Palmares. Solicite aos estudantes que anotem o que consideraram mais importantes.</p>
4- AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Participação dos educandos, anotações realizadas. • Atividade Integrada para próxima aula: A turma se reunirá em grupos que discutiram sobre as temáticas apresentadas na obra cinematográfica, posteriormente haverá um diálogo em grande grupo.

PLANO DE AULA 6
<p>Tema: História e Cultura Afro-Brasileira Subtema: Religiões Afro-Brasileiras Tempo: 2 aulas (1 h e 30 min.) Componente Curricular: História Área: Ciências Humanas Ano: Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º)</p>
1- OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a pluralidade cultural que forma o Brasil, exercitando o respeito às diferentes culturas e religiões. • Problematizar e debater acerca das religiões afro-brasileiras e suas diferentes representações de forma que os educandos compreendam a importância das mesmas para a formação histórica e cultural do Brasil, bem como que não existem culturas e religiões inferiores e/ou superiores. • Compreender que as divindades Orixás são representações das forças da natureza para os adeptos de religiões afro-brasileiras possuindo influências dos iorubas e bantos.
2- MATERIAS E RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Projetor Holográfico (Data Show); • Quadro e Canetas para quadro branco/ giz. • Painéis e Cartazes. • Os materiais e recursos podem ser substituídos conforme a necessidade e disponibilidade dos mesmos do ambiente escolar;
3- PROCEDIMENTOS E MÉTODOS
<p>Obs: Os estudantes devem apresentar conhecimentos prévios sobre o processo de migração forçada dos africanos para o Brasil, bem como tem dimensões das regiões de onde vieram.</p> <p>PARTE 1- Inicialmente o (a) professor (a) deverá instigar os educando sobre suas opiniões e conhecimentos a respeito das religiões de matriz africana buscando desmistificar ideias preconceituosas e estereótipos depreciativos. Logo após o diálogo com a turma realizará a leitura do texto juntamente com os alunos (Anexo 6).</p> <p>PARTE 2- Seguidamente utilizar-se-á slides ou cartazes/painéis com imagens e algumas informações importantes que auxiliarão os discentes a compreenderem o conteúdo da aula. Serão contextualizados e problematizados aspectos referentes às</p>

religiões de matriz africana que cultuam os Orixás e a relação dos africanos com a natureza, a influência dos africanos e seus descendentes na formação cultural do Brasil.

4- AVALIAÇÃO

- **Participação dos educandos, anotações realizadas.**
- **Atividade Integrada: Os estudantes podem investigar se existem templos de religiões afro-brasileira em seu bairro e cidade, caracterizar e buscar entender como ocorre os rituais e no que acreditam.**

PLANO DE AULA 7

Tema: História e Cultura Afro-Brasileira Subtema: Religiões Afro-Brasileiras

Tempo: 2 aulas (1 h e 30 min.)

Componente Curricular: História

Área: Ciências Humanas

Ano: Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º)

1- OBJETIVOS

- **Compreender a pluralidade cultural que forma o Brasil, exercitando o respeito às diferentes culturas e religiões.**
- **Problematizar e debater acerca das religiões afro-brasileiras e suas diferentes representações de forma que os educandos compreendam a importância das mesmas para a formação histórica e cultural do Brasil, bem como que não existem culturas e religiões inferiores e/ou superiores.**
- **Compreender que as divindades Orixás são representações das forças da natureza para os adeptos de religiões afro-brasileiras possuindo influências dos africanos de diferentes regiões através do gênero musical afro-brasileiro samba / estilo samba-enredo.**

2- MATERIAS E RECURSOS

- **Quadro e Canetas para quadro branco/giz**
- **Caixa de som/ rádio.**
- **Cópias impressas para turma da letra da música e do manual de análise musical.**
- **Os materiais e recursos podem ser substituídos conforme a necessidade e disponibilidade dos mesmos do ambiente escolar;**

3- PROCEDIMENTOS E MÉTODOS

PARTE 1- Apresentar aos estudantes a obra musical a ser analisada que intitula-se “Gaia- a Vida em nossas mãos” que é o samba-enredo de 2014 da escola de samba Acadêmicos do Salgueiro (Anexo 7) . É imprescindível que o (a) educador (a) aborde algumas características básicas da obra, como, por exemplo, compositores, contexto histórico externo etc.

PARTE 2- Solicitar aos educandos que façam a leitura da letra da música, em seguida acompanhem a letra da música com o som. Num segundo momento, a turma deverá analisar a obra musical a partir de um manual composto por um conjunto de questões (Anexo 8).

4- AVALIAÇÃO

- **Participação dos educandos, anotações realizadas.**
- **Realização da análise musical.**
- **Atividade Integrada: Os estudantes reunidos em pequenos grupos podem fazer uma paródia de qualquer obra musical de sua escolha tendo como tema as religiões afro-brasileiras.**

PLANO DE AULA 8
<p>Tema: História e Cultura Afro-Brasileira Subtema: Lanceiros Negros na Revolução Farroupilha</p> <p>Tempo: 4 aulas (3 horas)</p> <p>Componente Curricular: História</p> <p>Área: Ciências Humanas</p> <p>Ano: Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º)</p>
1- OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o papel dos Lanceiros Negros na Revolução Farroupilha e suas atuações como forma de luta pela liberdade; • Reconhecer a contribuição dos africanos e afro-brasileiros para a formação do Brasil;
2- MATERIAS E RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Quadro e Canetas para quadro branco/ ou giz. • Cópias impressas das atividades e resumo para turma. • Os materiais e recursos podem ser substituídos conforme a necessidade e disponibilidade dos mesmos no ambiente escolar;
3- PROCEDIMENTOS E MÉTODOS
<ul style="list-style-type: none"> • Os estudantes devem ter conhecimentos prévios sobre a Revolução Farroupilha. <p>PARTE 1- Questionar os educandos sobre o que sabem a respeito dos Lanceiros Negros procurando instigá-los. Apresentar aos estudantes um resumo sobre a História dos Lanceiros Negros (Anexo 9) através de uma leitura coletiva. Após a leitura coletiva é pertinente abordar a situação dos negros no Rio Grande do Sul, a visão que a elite gaúcha (produtores de charque e proprietários de terra) tinham sobre esses grupos, apontar as diferentes teorias sobre a temática dos Lanceiros Negros e seu papel na Revolução Farroupilha (<i>o (a) docente pode ampliar suas leituras sobre o tema com as referências indicadas no final desse caderno de auxílio</i>).</p> <p>PARTE 2- Apresentar a turma uma atividade formada por um conjunto de questões (<i>o (a) docente poderá elaborar as questões de acordo com os pontos mais importantes para turma</i>) que tratem da temática dos lanceiros negros e busquem sistematizar alguns aspectos básicos desse processo histórico. Após a realização da atividade o (a) educador (a) poderá solicitar aos educandos que se reúnam em pequenos grupos para debater a temática e depois compartilhem os resultados da atividade.</p>

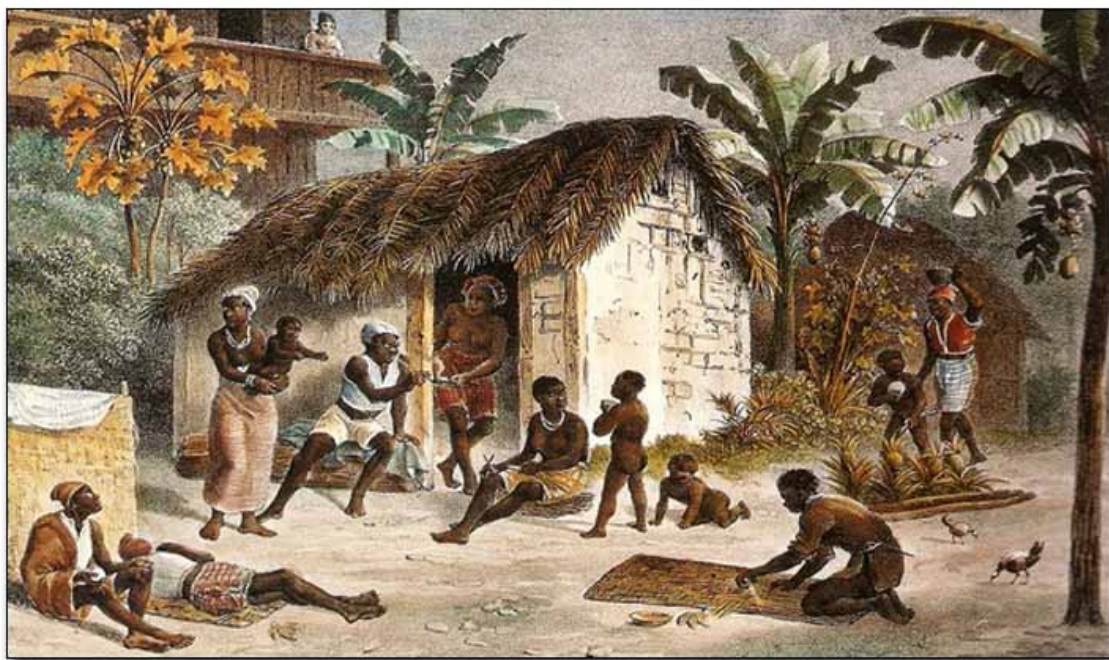
4- AVALIAÇÃO

- **Participação dos educandos, anotações realizadas.**
- **Realização da atividade e compartilhamento em grupo.**
- **Atividade Extra: Para dar continuidade a temática os educandos poderão construir uma música em grupo abordando aquilo que compreenderam sobre o papel dos Lanceiros Negros no Rio Grande do Sul, bem como podem realizar uma pesquisa orientada sobre a situação da população negra no RS**

ANEXO 1- MAPA POLÍTICO DA ÁFRICA



Fonte: Disponível em: <<http://pt.mapsofworld.com/africa/>>. Acessado em: 16 jun de 2016.

ANEXO 2 – IMAGEM DO QUILOMBO DE PALMEARES

Fonte: Disponível em: <http://almapreta.com/o-quilombo/filme-dandaras-mulher-quilombola/>.
Acessado em: 18 de maio de 2016.

ANEXO 3 – IMAGEM DO QUILOMBO DE PALMEARES

Fonte: Disponível em: < <http://webgarnea.blogspot.com.br/> >. Acessado em: 18 de maio de 2016.

ANEXO 4 – BREVE HISTÓRICO SOBRE O QUILOMBO DOS PALMARES E MEMORIAL QUILOMBO DOS PALMARES

Parque Memorial Quilombo dos Palmares

Formado no período colonial, o Quilombo dos Palmares foi símbolo de resistência do africano à escravidão. Localizava-se na Serra da Barriga, em Alagoas, no Maranhão. As primeiras referências datam do início da colonização e desdobram-se até a época da invasão holandesa no Brasil, no século XVII. Alguns historiadores afirmam que, por volta de 1670, a população em Palmares atingiu cerca de 20 mil habitantes, que viviam da caça, da pesca, da coleta e da agricultura. A fama de prosperidade de Palmares atraía a atenção do governo colonial e a falta de mão-de-obra promoveu os ataques ao lugar. O Quilombo pereceu com a captura e morte de Zumbi – líder da comunidade – em 20 de novembro de 1695. Mas a luta não foi em vão e a memória de Palmares foi restaurada

Fonte: <http://www.quilombodospalmares.org.br>

por militâncias do movimento negro ao longo dos anos. Em 2007, foi celebrada com a inauguração do Parque Memorial Quilombo dos Palmares. Erguido no Sítio Histórico da Serra da Barriga, em União dos Palmares, a 92 quilômetros de Maceió, o Parque atende a uma reivindicação de mais de 25 anos da comunidade afro-brasileira. O local - que propiciará a acolhida de ativida-

des culturais e pedagógicas durante todo o ano - objetiva apoiar iniciativas dos grupos de afrodescendentes instalados na região, como forma de estímulo e fortalecimento da cultura afro-brasileira. Conta com infra-estrutura de apoio ao visitante e informações sobre o significado e a importância das lutas e experiências ali realizadas ao longo dos últimos 300 anos.



Fonte: Disponível em: < <http://geografianovest.blogspot.com.br/search?q=quilombo>>. Acessado em 15 de maio de 2016.

ANEXO 5 – BREVE HISTÓRICO SOBRE O QUILOMBO DOS PALMARES

O Quilombo dos Palmares

“Palmares cresceu com o avanço da economia açucareira e o aumento do tráfico africano em substituição ao cativo indígena no litoral. O medo causado por Palmares assustou os poderosos da capitania desde o início do quilombo: funcionários d’el-rei pensaram em negociar com os rebeldes e, em 1608, o governador-geral, Diogo de Menezes, chegou a propor o fim da escravidão africana na capitania, alegando que os negros viviam ‘alevantados’ e eram mais difíceis de vencer do que os índios. O número de quilombolas de Palmares cresceu muito nas décadas de 1630-50, pois as guerras luso-flamengas enfraqueceram o controle senhorial, facilitando a fuga de escravos [...]. O experiente capitão-mor Fernão Carrilho, depois de diversas batalhas, deu Palmares por destruído, em 1678, mas na verdade só prendera muitos líderes palmarinos, dentre os quais os parentes de Ganga Zumba, líder dos quilombolas. Com esse trunfo, o governador Aires Souza e Castro pressionou o ‘rei de Palmares’ para firmar o ‘acordo do Recife’ [...]. O acordo deu início a nova fase na história do quilombo: provocou dissidências e fez surgir a liderança de Zumbi, que insistiu na guerra [...]. Em 1695, Zumbi foi morto pelos bandeirantes, sendo degolado e tendo sua cabeça enviada para o Recife como troféu. A importância da vitória sobre Palmares foi tamanha para a metrópole que chegou a ser chamada de ‘gloriosa Restauração de Palmares’, sendo comparada ao triunfo sobre os holandeses.”

HERMANN, Jacqueline. Palmares.

In: VAINFAS, Ronaldo (dir.). *Dicionário do Brasil colonial (1500-1808)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p. 467-468.

ANEXO 6 – BREVE HISTÓRICO SOBRE AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS

As religiões afro-brasileiras

A religiosidade afro-brasileira herdou dos bantos e oeste-africanos formas religiosas específicas. Dos bantos, veio o culto aos chefes de linhagens e aos heróis fundadores, aos ancestrais. Dos oeste – africanos, chegou com mais força o culto aos elementos e forças da natureza e às divindades protetoras que as representam denominadas de Orixás. Os Orixás são divindades trazidas pelos africanos e introduzidas no Brasil, mas é bom lembrar que não foram todos os povos do continente africano que os cultuavam.

Com o culto aos Orixás surgiram algumas religiões no Brasil, como, por exemplo, o Candomblé, o Batuque e a Umbanda.

- **Candomblé** - O Candomblé chegou ao Brasil, entre os séculos XVI e XIX, por meio do tráfico de africanos escravizados da África Ocidental e sendo presente com mais intensidade nos estados do Rio de Janeiro e da Bahia. Sofreu grande repressão dos colonizadores que o consideravam feitiçaria e nos dias atuais tem que enfrentar os preconceitos da sociedade brasileira que discrimina não só a religião, mas também seus adeptos. As cerimônias ocorrem em templos chamados de terreiros sendo alguns rituais restritos, há sacrifícios de pequenos animais que são oferendas aos Orixás, às celebrações são marcadas por cânticos e rezas em dialetos e línguas africanas, bem como pelo ritmo e som dos tambores também conhecidos como atabaques que variam segundo o Orixá homenageado. Essa religião cultua dezesseis Orixás dos mais de trezentos existentes na África, entre eles, Nanã, Omolú, Oxumarê, Oxalá, Exú, Ogum, Oxóssi, Yemanjá, Iansã, Oxum, Obá, Ewá, Xangô, Logun Edé, Ossain, Ibeji e Irôko.

- **Batuque** - As religiões de matriz africana no Rio Grande do Sul também chegaram com a chegada dos africanos nas terras gaúchas por intermédio de uma imigração forçada pelo tráfico e pelo deslocamento interno. As pesquisas históricas mostram que essa religião é formada por diversas etnias africanas, como, por exemplo, a Jeje (da região de Daomé), Ijexá, Oió (de origem Yorubá , da região da Nigéria) e Cabinda (uma etnia Bantu, da região de Angola). A expressão batuque deriva de forma preconceituosa com que os colonizadores e a elite branca se referia as manifestações culturais dos africanos e de seus descendentes. Durante muitos anos os adeptos dessa religião preferiam a expressão “nação” substituindo o termo batuque ou batuqueiro. Atualmente muitos têm adotado a expressão “religião de matriz africana”. Para combater a repressão dos colonizadores e senhores de escravos e manterem sua cultura e tradição vivas os africanos e afro-brasileiros utilizaram o sincretismo com os santos católicos simulando uma conversão ao catolicismo.

Assim como no Candomblé, o Batuque cultua os Orixás, as celebrações ocorrem nos terreiros e existe o sacrifícios de pequenos animais que simbolizam uma oferenda as divindades, os cânticos e rezas também ocorrem em línguas africanas. No Batuque se cultuam alguns Orixás que não se apresentam no Candomblé. Assim as divindades adoradas no Batuque são: Oxalá, Xapanã, Bará, Yemanjá, Oxum, Ogum, Xangô, Iansã, Oxóssi, Odé e Otin, Ossaim e Obá.

- **Umbanda** - A palavra Umbanda é derivada de “u´mbana”, um termo que significa “curandeiro” na língua banta falada na Angola, o quimbundo. A Umbanda tem origem em reuniões onde os africanos escravizados vindos da África louvavam os seus deuses através de danças e cânticos e incorporavam espíritos. Entretanto, algumas fontes históricas apontam que ela teria surgido no início do século XX.

O culto umbandista é realizado em templos, terreiros ou centros apropriados para o encontro dos praticantes onde entoam cânticos e fazem uso de instrumentos musicais como o atabaque.

O culto é presidido por um chefe masculino ou feminino. Durante as sessões são realizadas consultas de apoio e orientação a quem recorre ao terreiro, práticas mediúnicas com incorporações de entidades espirituais e outros rituais.

O culto se assemelha ao candomblé, no entanto, são religiões que possuem práticas distintas. Ao longo do tempo, a umbanda passou por transformações e foi se demarcando de outras religiões. Também criou ramificações, algumas delas são descritas como: Umbanda Tradicional: criada no Rio de Janeiro pelo jovem Zélio Fernandino de Moraes; Umbandomblé ou Umbanda Traçada: onde um mesmo sacerdote pode realizar sessões distintas de umbanda ou de candomblé; Umbanda Branca: utiliza elementos espíritas, kardecistas e os adeptos usam roupas brancas; Umbanda de Caboclo: forte influência da cultura indígena brasileira e Umbanda de Linha Cruzada: que cultua entidades de várias linhas como os ciganos, pretos-velhos, caboclos, pomba-gira e exus.

LOPES, N.. **História e Cultura Africana e Afro-Brasileira**. São Paulo: Balsa Planeta, 2008.

GOMES, A. S.; Pereira, L.R.B ; PARÉ ; REIS, Osvaldo. . **A África esta em nós - História e Cultura Afro-Brasileira: Africanidades Sul-Rio-Grandeses**. 1. ed. João Pessoa - PB: Editora Grafset, 2012. v. 1. 216 p.

RAMPAZZO DA SILVA, D; Tiradentes, J. A.. **Sociedade em Construção - história e cultura afro-brasileira**. 1ª. ed. São Paulo: Direção, 2008. v. 01. 114p.

O que é Umbanda. Disponível em: <https://www.significados.com.br/umbanda/>. Acessado em: 26 de nov. de 2015.

ANEXO 7 – SAMBA ENREDO DE 2014 DA ESCOLA DE SAMBA ACADÊMICOS DO SALGUEIRO

Samba Enredo de 2014 da Escola de Samba Acadêmicos do Salgueiro

Composição: Xande de Pilares, Dudu Botelho, Rodrigo Raposo, Miudinho, Betinho de Pilares e Jassa
Ano: 2014

Fonte: Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/salgueiro-rj/samba-enredo-2014-gaia-a-vida-em-nossas-maos/>. Acessado em: 18 de ago. de 2014.

Gaia – A vida em nossas mãos

Salgueiro na sutileza dos teus versos
 Todo o encanto do universo
 E a divina criação mistérios da imensidão
 Gaia... Terra viva... a riqueza
 Gira o mundo meu cenário
 Relicário de beleza
 Templo sagrado de Olorum
 Salve a grandeza de Oxalá
 Guardiões da natureza
 É a magia dos orixás

Oxum Iemanjá Iansã Oxóssi caçador
 Ossanha Ogum caô meu pai Xangô

Nas águas a felicidade... Vermelho e branco é axé
 Pra dar um banho de amor na humanidade
 Purificando o coração de quem tem fé
 Na chama da esperança
 O fogo pode transformar
 Clareia pra ver nascer um novo dia
 Bendito ar que se respira... E o vento a soprar
 E no avanço dessa tecnologia
 Ecoa a voz da academia
 É uma questão de querer aprender a cuidar
 E saber preservar

Meu samba vai tocar seu coração
 É um alerta ao mundo inteiro
 "A vida em nossas mãos"
 Buscando a solução... Canta meu salgueiro
 O bem que a gente planta
 Floresce nesse chão... Canta salgueiro

ANEXO 8 – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ANÁLISE MUSICAL FEITA PELOS ESTUDANTES

Roteiro de Questões para Análise Musical

- 1) Qual o gênero musical que a obra pertence?
- 2) Qual o nome da obra?
- 3) Quem é (são) o(s) compositor(es)/ intérprete(s) da obra musical?
- 4) De que tema(s)/ assunto(s) a obra musical trata?
- 5) Que parte da música mais chama a sua atenção? Por quê?
- 6) Qual(is) aspecto(s) da História e das Culturas Africanas e Afro-Brasileira a obra musical apresenta?

ANEXO 9 – BREVE HISTÓRICO LANCEIROS NEGROS

ESCRAVOS FARRAPOS

A Guerra dos Farrapos, ou Revolução Farroupilha (1835-1845), foi o maior dos conflitos internos enfrentados pelo governo imperial. Durante dez anos, uma parcela da elite pecuarista rio-grandense, motivada por fatores políticos e econômicos, sustentou uma revolta contra o poder imperial, chegando a proclamar a República Rio-Grandense em 1836. Para arregimentar soldados, os farroupilhas incorporaram escravos às suas fileiras, prometendo em troca a liberdade após o fim do conflito. De olho na alforria, alguns negros fugiram das propriedades onde eram mantidos escravos para aderir à luta. Outros foram cedidos por senhores de terra que apoiavam a revolução. Já senhores contrários ao movimento podiam ter seus escravos capturados à força, como aconteceu nas charqueadas – propriedades rurais onde se produz o charque (carne salgada) – de Pelotas.

Estima-se que em alguns momentos os lanceiros negros, como ficaram conhecidos estes soldados, tenham representado metade do exército rio-grandense. O africano José, de nação angola, foi um desses homens que sonharam em conquistar a liberdade pegando em armas. Em dezembro de 1837, José foi preso e interrogado pelas autoridades imperiais em Porto Alegre, informando que quase toda a “infantaria dos brancos” já havia desertado e que naquele momento os combatentes seriam quase exclusivamente “pretos, uns com armas e outros com lanças”. Estas eram as principais armas do conflito, já que as de fogo ficaram restritas a uma minoria. Além disso, pelo próprio caráter de guerra móvel, muitas vezes os lanceiros negros entravam nos batalhões sem maiores treinamentos.

No final da década de 1850, o político, charqueador e ex-líder farroupilha Domingos José de Almeida (1797-1859) denunciou publicamente o conteúdo da correspondência que teria sido enviada pelo então barão de Caxias (1803-1880) a Francisco Pedro de Abreu. A Carta de Porongos conteria evidências de um acordo prévio entre Caxias (comandante do Exército imperial no conflito) e o líder farroupilha Davi Canabarro (1796-1867). O objetivo seria favorecer a vitória imperial no combate do Cerro de Porongos. Em determinado trecho, Caxias informaria a Francisco Pedro o local, o dia e o horário para o ataque, garantindo-lhe que a infantaria farroupilha estaria desarmada pelos seus líderes. A partir de então, o Combate de Porongos gerou uma acalorada controvérsia entre os historiadores e estudiosos que se debruçaram sobre o tema da Guerra dos Farrapos. Com base na Carta de Porongos, surgiram acusações de que o general Davi Canabarro – comandante do destacamento de negros – teria traído a causa farroupilha ao desarmar e facilitar a derrota dos lanceiros. Essa atitude teria como objetivo facilitar a assinatura do tratado de paz que vinha sendo negociado, já que o governo imperial era contra a ideia farroupilha de conceder a alforria aos escravos que lutaram como soldados. Por outro lado, negar a liberdade e mandar os lanceiros de volta às senzalas era algo não cogitado nem por alguns farroupilhas, devido ao temor de que um grande contingente de escravos militarizados, politizados e insatisfeitos com o não cumprimento da prometida alforria insuflasse levantes – a quantidade de escravos na província do Rio Grande do Sul em 1846, um ano após o término da Guerra dos Farrapos, correspondia a 20,9% da população.

Relatos da época, como o de Manuel Alves da Silva Caldeira, farroupilha presente em Porongos, afirmam que Canabarro teria sido avisado da aproximação de tropas inimigas e, mesmo assim, não teria tomado providência alguma. Pelo contrário, teria propositalmente desarmado e separado os lanceiros do resto das tropas acampadas perto do Cerro de Porongos.

Dando crédito a estes argumentos, o episódio teria sido uma traição aos soldados negros.

A autenticidade da Carta de Porongos, no entanto, é questionada por alguns estudiosos, já que a versão que se tornou pública é uma cópia, e a original nunca foi encontrada. Uma das explicações é que o documento teria sido forjado pelo coronel Francisco Pedro de Abreu após o combate para desmoralizar Canabarro, único chefe farroupilha que ainda teria condições de reaglutinar as desgastadas forças rebeldes. Félix de Azambuja Rangel, subordinado ao coronel Francisco Pedro, afirma ter presenciado o momento em que seu comandante levou a carta para Caxias assinar e em seguida distribuir cópias entre os adversários. Por essa versão, os lanceiros negros não teriam sido traídos, e sim pegos de surpresa pelas tropas imperiais, assim como seus comandantes.

Parece haver consenso entre os pesquisadores de que os lanceiros foram atacados em condições extremamente desfavoráveis, com inferioridade de armamentos, e que acabaram eliminados em quantidade considerável. Somente nos últimos anos a importância e a dimensão da participação negra neste conflito têm recebido maior atenção. Hoje é possível afirmar com segurança que negros, índios e mestiços desempenharam papel fundamental na Guerra dos Farrapos não somente como soldados, mas também trabalhando em diversos outros setores importantes da economia de guerra, como nas estâncias de gado, na fabricação de pólvora e nas plantações de fumo e erva-mate cultivadas pelos rebeldes.

Apesar das promessas, em nenhum momento a República Rio-Grandense libertou seus escravos. A questão da abolição era controversa entre seus líderes. Ao mesmo tempo em que o governo rebelde prometia liberdade aos escravos engajados e condenava a continuidade do tráfico de escravos, seu jornal oficial, *O Povo*, estampava anúncios de fugas de cativos. Houve uma tentativa de abolição por meio de projeto apresentado na Assembleia Constituinte de 1842 por José Mariano de Mattos (1801-1866), que foi recusado. Anos após o fim do conflito, vários líderes farroupilhas ainda tinham escravos, como Bento Gonçalves (1788-1847), que morreu deixando 53 cativos para seus herdeiros. O destino dos lanceiros negros no fim do conflito também é tema controverso. As negociações de paz, que resultaram na assinatura do Tratado de Ponche Verde em 1845, definiram que os escravos ainda engajados deveriam ser entregues ao barão de Caxias e reconhecidos como livres pelo Império. Sabe-se que, juntamente com outro grupo feito prisioneiro em batalhas, foram enviados ainda em 1845 para o Rio de Janeiro na condição de libertos, como noticiaram o *Jornal do Commercio* e o *Diário do Rio de Janeiro* de 26 de agosto daquele ano. Se de fato receberam a liberdade ao chegarem a seu destino, não se tem certeza. O ex-farroupilha Manuel Caldeira levantou suspeitas de que tenham sido novamente escravizados e levados para a Fazenda de Santa Cruz, no Rio de Janeiro, agora como propriedade do Estado. Alguns soldados negros podem ainda, ao longo do conflito, ter escapado para o Uruguai, formado quilombos ou mesmo buscado refúgio nas cidades, onde tentaram se passar por homens livres. Muitos permaneceram escravos no próprio Rio Grande do Sul. Um sobrinho-neto do general Antônio de Souza Netto (1801-1866) relata que, após a batalha de Porongos, uma parte dos lanceiros negros teria acompanhado seu antepassado farroupilha até sua propriedade no Uruguai, e que descendentes destes soldados viveriam até hoje nessa área rural conhecida como Estância “La Gloria”, na região de Paissandu.

Fonte: Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos/escravos-farrapos>>. Acessado em 15 de maio de 2016.

REFERÊNCIAS

LOPES, N.. **História e Cultura Africana e Afro-Brasileira**. São Paulo: Barsa Planeta, 2008.

GOMES, A. S.; Pereira, L.R.B ; PARÉ ; REIS, Osvaldo. . **A África esta em nós - História e Cultura Afro-Brasileira: Africanidades Sul-Rio-Grandeses**. 1. ed. João Pessoa - PB: Editora Grafset, 2012. v. 1. 216 p.

RAMPAZZO DA SILVA, D; Tiradentes, J. A.. **Sociedade em Construção - história e cultura afro-brasileira**. 1ª. ed. São Paulo: Direção, 2008. v. 01. 114p.

O que é Umbanda. Disponível em: <https://www.significados.com.br/umbanda/>. Acessado em: 26 de nov. de 2015.

BARBOSA, L. R. **A cor de Porongos: Percepções raciais flutuantes no século XIX**. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36939/000819363.pdf>>. Acesso em: 09 de fev. de 2016.

BARCELLOS, V. D. **Os lanceiros negros na Guerra dos Farrapos (1835-1845)**. Rio de Janeiro: CEAP, 2012.

COMUNIDADES QUILOMBOLAS – LEVANTAMENTO. Disponível em: <http://www.mgquilombo.com.br/site/Artigos/comunidades-quilombolas/comunidades-quilombolas-reconhecidas.html>. Acessado em 19 de maio de 2016.

CARVALHO, M. C. P. **A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas**. *Ambiente e Sociedade* (Campinas), v. 10, p. 129-136, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/asoc/n10/16889.pdf>. Acessado em: 10 de março de 2016.

GOMES, A. S.; Pereira, L.R.B ; PARÉ ; REIS, Osvaldo. . **A África esta em nós - História e Cultura Afro-Brasileira: Africanidades Sul-Rio-Grandeses**. 1. ed. João Pessoa - PB: Editora Grafset, 2012. v. 1. 216 p.

LOPES, N.. **História e Cultura Africana e Afro-Brasileira**. São Paulo: Barsa Planeta, 2008.

MARQUESE, R. B.. **A dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX**. Novos Estudos CEBRAP (Impresso), São Paulo, p. 107-123, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n74/29642.pdf>>. Acessado em: 05 de abr. de 2016.

MOURA, C. **Quilombos, resistência ao escravismo**. São Paulo: Ática, 1987.

MUNANGA, K. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: QUINTAS, F. (Org.). **O negro: identidade e cidadania**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 1995.

RAMPAZZO DA SILVA, D; Tiradentes, J. A.. **Sociedade em Construção - história e cultura afro-brasileira**. 1ª. ed. São Paulo: Direção, 2008. v. 01. 114p.

OLIVEIRA, V. P de; SALAINI , Cristian Jobi. **Escravos Farrapos**. Disponível em : <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos/escravos-farrapos>>. Acessado em: 12 de fev. de 2016.

ORO. A. P. **AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS DO RIO GRANDE DO SUL**. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/debatesdoner/article/view/5244/2975>. Acessado em: 07 de fev. de 2016.

SUGESTÕES DE LEITURA- REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. e CASTRO, M. G. (coord.). **Relações Raciais na Escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

AMÂNCIO, I. M. da C.; GOMES, N. L.; JORGE, M. L. dos S. **Literaturas Africanas e Afro-brasileira na Prática Pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. **Lei 10.639 – 09 de janeiro de 2003**. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. **Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010**. Disponível em:

BRASIL. **Lei nº 7716 de 07 de janeiro de 1986**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716.htm>. Acesso em: 12 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394 – 24 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRASIL. **Lei nº 9459 de 13 de maio 1997**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9459.htm#art1>. Acesso em: 12 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Relatório do Comitê Nacional para Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban, 31 de agosto a 7 de setembro de 2001. P. 28-30.

CASHMORE, E. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. São Paulo: Summus, 2000.

CAVALLEIRO, E. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

DIAS, L. R. **Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003.** In: **História da Educação do Negro e Outras Histórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** CAVALLEIRO, Eliane. São Paulo: Summus, 2001.

HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90.** In: IPEA. Texto para discussão, Brasília/ Rio de Janeiro: Ipea, n. 807, 2001.

LOPES, Nei. **A presença africana na música popular brasileira.** Revista Espaço Acadêmico, 2005.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e Cultura Afro-Brasileira.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais.** Brasília: SECAD, 2006.

MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A.; MAGALHÃES, M. de S. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: MEC, 2005.

NAPOLITANO, Marcos. **História e Música - História Cultural da Música Popular.** v.1. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVA, A. R. **A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática.** Estud. afro-asiát. vol.25 no.3 Rio de Janeiro, 2003.

OLIVEIRA, I. de. (org.). **Relações Raciais e Educação: novos desafios.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, R. de. **Tramas da Cor: enfrentando o preconceito no dia-a-dia escolar.** 2ª ed. São Paulo: Selo Negro, 2005.

PENESB, 2003. SOARES, E. G. **Do Quilombo à escola: os efeitos nefastos das violências sociais silenciadas**. Dissertação de Mestrado, UFPR, 2008.

ROCHA, L. C. P. da. **Lei 10639/03: Desafios e perspectivas para a implementação dos conteúdos afro-brasileiros nas escolas**. In SOUZA, M.H.V (Org.). *Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a lei 10639/03*. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009.

SAMPAIO, E. O. **Racismo institucional: desenvolvimento social e políticas públicas de caráter afirmativo no Brasil**. *Interações – Revista Internacional de Desenvolvimento Local*, Campo Grande, v. 4, n. 6, p. 77-83, mar. 2003.

SANTOS, G. **A cultura política da negação do racismo institucional**. In: SANTOS, G. e SILVA, M. P. da (orgs.). *Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI*. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2005.

SANTOS, Hélio. *Políticas públicas para a população negra no Brasil*. Observatório da Cidadania. Ibase: Rio de Janeiro, nº 3, 1999.

SANTOS, R. E. dos. e LOBATO, F. (orgs.). **Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS, S. A. dos. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro**. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 1ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1991.

SILVA JR, H. (org.). **O Papel da Cor Raça/Etnia nas Políticas de Promoção da Igualdade: anotações sobre a experiência do município de Santo André**. Santo André: CEERT, 2003.

SILVA, M.A. **Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial**. In: CAVALHEIRO, E. (org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

SISS, A. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet, Niterói:

SOUZA, Marina de Mello e. **Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de História da África**. *Revista História Hoje*, v. 1, p. 17-28, 2012.

TINHORÃO, José Ramos. **Música popular: um tema em debate**. São Paulo: Editora 34, 1997.

TINHORÃO, José Ramos. **Os sons dos negros no Brasil. Canto, danças, folguedos, origens.** São Paulo: Editora 34, 2008.