



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA**

TÉCIA GOULART DE SOUZA

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CENTRO DE ENSINO
FUNDAMENTAL MIGUEL ARCANJO – SÃO SEBASTIÃO – DISTRITO FEDERAL:
DIÁLOGOS DENTRO E FORA DA ESCOLA**

Florianópolis, 2020.

TÉCIA GOULART DE SOUZA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Ensino de História da Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de Mestra em Ensino
de História

Orientador: Prof. Dr. Elison Antonio Paim

Florianópolis, 2020.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Souza, Técia Goulart de
Educação para as Relações Étnico-Raciais no Centro de
Ensino Fundamental Miguel Arcanjo - São Sebastião - Distrito
Federal : diálogos dentro e fora da escola / Técia
Goulart de Souza ; orientador, Dr. Elison Antonio Paim ,
2020.
114 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação para as relações étnico-raciais.
3. Lei 10.639/2003. 4. Decolonialidade . 5. Currículo. I.
Paim , Dr. Elison Antonio . II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

Técia Goulart de Souza

Título: Educação para as Relações Étnico-Raciais no Centro de Ensino Fundamental Miguel Arcanjo – São Sebastião – Distrito Federal: diálogos dentro e fora da escola

O presente trabalho de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Edson Antoni
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra Claricia Otto
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra Mônica Martins da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestra em Ensino de História.

Profa. Dra. Jane Bittencourt
Coordenadora do ProfHistória/UFSC

Prof. Dr. Elison Antonio Paim
Orientador

Florianópolis, 24 de julho de 2020.

Aos/às estudantes que cruzaram e aos/às que ainda cruzarão meus caminhos.

À Mariana, Kayo e Pedro. À tia Lourdes (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Aos/às meus/minhas Protetores/as Espirituais, que me guiaram nesta caminhada de maneiras inimagináveis e por estar saudável junto aos meus amores, em tempos de pandemia.

Ao professor Elison, eu não poderia ter melhor orientador: humano, sábio, amigo, pessoa de uma simplicidade que jamais pensei encontrar na academia. Sempre me animou, me acalmou, acreditou em mim mais que eu mesma, algumas vezes. Levo comigo as melhores memórias desta parceria que, mesmo à distância, foi e é tão honesta e tão humana.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação: professora Clarícia Otto e professor Edson Antoni, que tanto contribuíram para que o trabalho fosse encaminhado com mais qualidade e assertividade.

À professora Mônica, uma mulher linda em todos os sentidos! Ela não me deixou desistir, quando eu não via saída, pensando na distância e na falta da licença para cursar o programa, ainda no primeiro semestre de curso. Esteve comigo em todas as vezes que precisei dividir angústias da vida que refletiam na pesquisa e me ajudou com o olhar atento e generoso.

Aos/às irmãos/ãs de orientação que Paim me ofertou, um grupo de pesquisadores/as aguerridos/as, com quem aprendo na convivência virtual e, com os trabalhos compartilhados e, quando foi possível, em encontros presenciais: Ana, Carol, Cecília, Daniela, Giovanna, Guilherme (Big), Janaína, Josi, Patrícia, Pedro, Odair, Sil, Tatiana e Vavá. Destes, um agradecimento especial à Patrícia, que na reta final, foi uma parceira de leituras e trocas de ideias e experiências.

À minha turma do PROFHISTÓRIA 2018. Companheiros/as de caminhada! Cada palavra de incentivo deles/as atravessava o mapa e chegava aqui no Planalto Central, me dando energia para seguir a caminhada até o fim. Adileide, Chiara, Claudia, Cleber, Flávio, Marcos, Mauro, Murilo, José Henrique, Ricardo, Rodrigo, Sayonara e Valdinei, vocês me inspiraram, de verdade!

Da sala de aula pra vida, gratidão à Chiara que se disponibilizava em me ajudar todas as vezes que estive em Florianópolis e foram muitas. Chegar ao aeroporto desta cidade e ser recebida por ela tornava a distância de casa mais leve e divertida.

Na linda possibilidade das amizades que nasceram ali na UFSC e levo pra vida, tenho profunda gratidão por Claudia, uma mana que quando eu pensei que não continuaria no curso, me trouxe o pragmatismo das atividades das disciplinas e, de longe, segurou minha mão.

Estava atenta em ligações, textões e áudios de mais de cinco minutos. Fizemos seminário em dupla, viajamos, almoçamos e jantamos no RU, pegamos sol demasiadamente, entre outras experiências que só as boas amizades nos permitem viver.

Ainda em Florianópolis, do Airbnb pra vida, não posso esquecer de Paulo e Edgar, quando abriram sua casa, “la híbrida”, com amor, aceitação e muita escuta. Ficar no alto do morro nunca foi problema pra mim, porque era ali que eu tinha a sensação de pertencimento, me sentia livre, acolhida e protegida. É como Paulo canta: “quem tem um amigo, tem tudo”.

Aos/às que me ajudaram aqui de Brasília, para que eu pudesse realizar este sonho e sonharam comigo, à minha primeira família: mãe, pai e irmãos que mesmo sem se envolverem profundamente com o que eu estava buscando, se preocuparam, torceram e ajudaram sempre que eu precisei: rezas, cuidado com meus filhos, gato, plantas e até dinheiro. Sem este apoio seria mais difícil, certamente.

À família que veio depois: meu então companheiro, Edu, por toda torcida, apoio e cuidado com nosso filho e com tudo que precisei me afastar, pela paciência em ler minhas escritas. Ao meu caçula, Pedro, por compreender que a minha distância era cheia de sentido e soube entender também a importância de lutar por uma sociedade mais justa. À Mariana, minha primogênita, que sempre me apoiou e acalmou meu coração nos dias em que a culpa inerente às mães, falava alto em mim. Ao Kayo, meu filho do coração, por demonstrar que admirava minha coragem e também colaborou para que minhas ausências fossem compreendidas.

Às irmãs e irmão que a Vida me deu, eles/as me alegraram mesmo de longe, me amparam tantas vezes e me deram força: Alessandro, o preto que eu amo e tanto está disposto ao diálogo. Bruna, um doce de amiga que esteve comigo no dia mais feliz do ano, Lula Livre! Flávia Lispector, a amiga que acredita em energias, recomendou todas as ervas possíveis para lidar com tantas adversidades e sei que mentalizou o melhor pra mim. Juma, nunca escondeu sua admiração e respeito. Patrícia, uma participação que nem ela deve ter noção do quanto foi importante: nos divertimos, conversamos e brindamos conquistas e decepções.

À minha coletiva linda: Akemi Amigona, Deyse e Laurinha: mulheres que me fizeram sentir o quanto uma amizade verdadeira sustenta alguém que se sente fragilizada. Elas me sustentaram muitas vezes, jamais esquecerei.

Ao grupo de mulheres que antecede os grupos de *whatsApp*, o M6D, Mulheres do Sexto Dia, uma facção amorosa: Ana Carla, Daniela, Edina, Kaise, Luciene, Mara, Marla, mulheres sábias, cúmplices que têm uma importância fundamental em minha existência.

À Elizangela Carrijo, amiga desde 2004, sonha meus sonhos comigo e se eu chamar, trabalha junto, para que se tornem realidade. Amorosamente, me sacudiu e todas as vezes que estivemos juntas, me deixou alimentada por esperanças de dar conta do recado!

À amiga que me trouxe o edital deste programa e me ajudou a entender que esta era a oportunidade de colocar em prática tantas idealizações enquanto educadora, Daniele Rosa, amiga desde os idos dos anos noventa, por ela, além de gratidão, sinto orgulho.

Às primeiras amigadas que a SEEDF me trouxe, lá em 2005, Márcia, Rita e Rose: me inspiraram e me inspiram a trabalhar com alegria e comprometimento com os/as estudantes e seguem comigo na caminhada, mesmo em regionais diferentes e distantes.

E por falar em SEEDF, não posso deixar de mencionar a equipe gestora os/as professores/as do Miguel Arcanjo com quem tive interlocução. A participação deles/as enriqueceu esta pesquisa, com lembranças e narrativas de experiências vividas na escola e fora dela. Adalex, Luis Eduardo, Renata, Taís e Vilma, sou grata por compartilharem comigo suas trajetórias e participarem desta caminhada rumo a uma educação para as relações étnico-raciais.

Aos/às estudantes que aceitaram participar das oficinas e se envolveram com os temas propostos, mesmo em dias de extrema seca e calor, comuns aos meses de agosto a novembro, aqui no cerrado. Ouvir da boca deles/as uma frase proferida com toda naturalidade, de Ângela Davis – Numa sociedade racista não basta não ser racista. É necessário ser antirracista – é, no mínimo, gratificante.

À categoria de professores da Rede Pública, representada pelo Sindicato dos professores (SINPRO) do DF que lutou por direitos e um plano de carreira que permite o afastamento remunerado para estudos. Honro e agradeço os pares que me antecederam, pelos direitos conquistados até aqui!

Por último, mas não menos importante, gratidão à Aline, Samuel e Sherwin: parceiros/as com quem dividi ideias e ideais, com quem aprendi sobre negritude e com quem pude alimentar o propósito de uma educação libertadora, no sentido mais freiriano possível. Como pensei e disse desde os primeiros contatos: a participação destes/as sujeitos/as oxigena este trabalho e permite que ele seja real, orgânico, caminhante!

Agradecer e relacionar nomes é sempre um perigo, visto que a memória pode falhar e sei que depois de ter entregue este texto, lembrarei de muitas pessoas que percorreram comigo este caminho e não foram relacionadas aqui, mas gratidão não só se manifesta, como também se sente e reverbera, para além do registro.

Carta à Mãe África
É preciso ter pés firmes no chão
Sentir as forças vindas dos céus, da missão...
Dos seios da mãe África e do coração
É hora de escrever entre a razão e a emoção
Mãe! Aqui crescemos subnutridos de amor
A distância de ti, o doloroso chicote do feitor...
Nos tornou! Algo nunca imaginável, imprevisível
E isso nos trouxe um desconforto horrível
As trancas, as correntes, a prisão do corpo outrora...
Evoluíram para a prisão da mente agora
Ser preto é moda, concorda? Mas só no visual
Continua caso raro ascensão social
Tudo igual, só que de maneira diferente
A trapaça mudou de cara, segue impunemente
As senzalas são as antessalas das delegacias
Corredores lotados por seus filhos e filhas...
Hum! Verdadeiras ilhas, grandes naufrágios
A falsa abolição fez vários estragos
Fez acreditar em racismo ao contrário
Num cenário de estações rumo ao calvário
Heróis brancos, destruidores de quilombos
Usurpadores de sonhos, seguem reinando...
Mesmo separado de ti pelo Atlântico
Minha trilha são seis românticos cantos
Mãe! Me imagino arrancado dos seus braços
Que não me viu nascer, nem meus primeiros passos
O esboço! É o que tenho na mente do teu rosto
Por aqui de ti falam muito pouco
E penso... Qual foi o erro cometido?
Por que fizeram com agente isso?
O plano fica claro... É o nosso sumiço
O que querem os partidários, os visionários disso
Eis a questão...
A maioria da população tem guetofobia
Anormalia sem vacinação.
E o pior, a triste constatação:
Muitos irmãos, patrocinam o vilão...

*De várias formas, oportunistas, sem perceber
Pelo alimento, fome, sede de poder
E o que menos querem ser e parecer...
Alguém que lembre, no visual você.
A carne mais barata do mercado é a negra,
A carne mais marcada pelo Estado é a negra
A carne mais barata do mercado é a negra,
A carne mais marcada pelo Estado é a negra
Os tiros ouvidos aqui vêm de todos os lados
Mas não se pode seguir aqui agachado
É por instinto que levanto o sangue Banto-Nagô...
E em meio ao bombardeio
Reconheço quem sou, e vou...
Mesmo ferido, ao frente, ao combate
E em meio a fumaça, sigo sem nenhum disfarce
Pois minha face delata ao mundo o que quero:
Voltar para casa, viver meus dias sem terno
Eterno! É o tempo atual, na moral
No mural vedem uma democracia racial
E os pretos, os negros, afrodescendentes...
Passaram a ser obedientes, afro-convenientes.
Nos jornais, entrevistas nas revistas
Alguns de nós, quando expõem seus pontos de vista
Tentam ser pacíficos, cordiais, amorosos
E eu penso como os dias tem sido dolorosos
E rancorosos, maldosos muitos são,
Quando falamos numa mínima reparação:
-Ações afirmativas, inclusão, cotas?!
-O opressor ameaça recalçar as botas.
Nos mergulharam numa grande confusão
Racismo não existe e sim uma social exclusão
Mas sei fazer bem a diferenciação
Sofro pela cor, o patrão e o padrão
E a miscigenação, tema polêmico no gueto
Relação do branco, do índio com preto
Fator que atrasou ainda mais a autoestima:
-Tem cabelo liso, mas olha o nariz da menina
O espelho na favela após a novela é o divã
Onde o parceiro sonha em ser galã
Onde a garota viaja...
Quer ser atriz em vez de meretriz
Onde a lágrima corre como num chafariz
Quem diz! Que este povo foi um dia unido
E que um plano o trouxe para um lugar desconhecido
Hoje amado (Ah! muito amado.), são mais de quinhentos anos
Criamos nossos laços, reescrevemos sonhos
Mãe! Sou fruto do seu sangue, das suas entranhas
O sistema me marcou, mas não me arrebanha
O predador errou quando pensou que o amor estanca
Amo e sou amado no exílio por uma mãe branca
A carne mais barata do mercado é a negra,
A carne mais marcada pelo Estado é a negra
A carne mais barata do mercado é a negra,
A carne mais marcada pelo Estado é a negra
(GOG, 2006).*

RESUMO

Este trabalho versa sobre a construção de uma proposta de práticas pedagógicas no Centro de Ensino Fundamental Miguel Arcanjo, que se situa em São Sebastião (Distrito Federal), sobretudo na disciplina Parte Diversificada (PD) e sua relação com a Educação para as Relações Étnico-raciais, em consonância com a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Este estudo foi possível com a participação de professores e professoras que atuam na referida disciplina, como sujeitos/as da pesquisa. Estes/as professores/as contribuíram com a pesquisa, ao compartilharem experiências e memórias em torno de suas práticas docentes. As experiências e lembranças estão narradas em forma de mônadas, de acordo com a perspectiva do filósofo berlinense, Walter Benjamin. A partir do entendimento de como a disciplina PD funciona, há uma parte propositiva que é interação com sujeitos/as atuantes na comunidade de São Sebastião, sujeitos/as outros/as que contribuíram com saberes outros que permitem a efetivação de uma proposta decolonial de currículo para PD em favor da possibilidade de se contar histórias outras, como nos provoca os/as pensadores/as decoloniais.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação para as Relações Étnico-raciais. Lei 10.639/2003. Currículo. Decolonialidade.

ABSTRACT

This article incidences on the pedagogical practices that take place in the Miguel Arcanjo Elementary School, in São Sebastião (Federal District), mainly at the subject “PD” (diversified part), and its correlation with the Education to the Ethnic-racial relations, according to the Federal Legislation number 10.639/2003 and the National Curricular Guides to the Educational to Ethnic-racial relations about the History and Afro-Brazilian and African Culture Teaching. This study was able to be done because teachers of the subject contributed, as research subjects. These teachers contributed to the research sharing their experiences and memories about their teaching practices. The experiences and memories are told in the monad form, according to the berliner philosopher Walter Benjamin. From the understanding about how the subject “PD” works, there is one propositional part: the interaction with active people of the São Sebastião community. People that have been contributing to many kinds of wisdom that allow the effectuation of a decolonial proposal of the “PD” curriculum, in order to tell different stories, like the decolonial thinkers propose.

Key-words: History Teaching. Diversified Part. Federal Legislation Number 10.639/2003. Curriculum. Decoloniality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa do Distrito Federal com todas as regiões administrativas

Figura 2: Mapa do DF com a RA de São Sebastião em destaque

Figura 3: Bloco de salas de aula do Miguel Arcanjo

Figura 4: Vista aérea de São Sebastião

Figura 5: Sherwin se apresenta

Figura 6: Estudante Maria Eduarda Filma a estudante Jucileia em momento de fala

Figura 7: Estudantes do 7º H e I manuseiam câmera filmadora

Figura 8: Sherwin Morris ensina o estudante Carlos Eduardo do 7º ano I a manusear a câmera filmadora

Figura 9: Sherwin e seus lindos cabelos

Figura 10: Sherwin Morris em aula sobre África para o 7º ano I

Figura 11: Jean Baptiste Debret – sapataria

Figura 12: Professora Técia e estudantes em produção de cartazes.

Figura 13: Coordenador pedagógico Adalex cantando rap no pátio da escola.

Figura 14: Professor Luiz e professora Técia com estudantes do PAAE no dia Nacional da Consciência Negra.

Figura 15: Avaliação 1

Figura 16: Avaliação 2

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEDOC – Centro de Documentação

CEF – Centro de Ensino Fundamental

DF – Distrito Federal

EAD – Educação à Distância

GDF – Governo do Distrito Federal

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PAAE – Programa de Avanço das Aprendizagens Escolares

PP – Proposta Pedagógica

PPP – Projeto Político Pedagógico

Profhistória – Mestrado Profissional em Ensino de História

PT – Partido dos Trabalhadores

RA – Região Administrativa

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
a) Meus caminhos.....	16
b) Encruzilhadas: o encontro entre meus caminhos e a pesquisa.....	19
c) Caminhante não há caminho: o caminho se faz ao caminhar.....	27
CAPÍTULO 1 – Olhares sobre a escola e a Parte Diversificada.....	34
CAPÍTULO 2 – Lugares outros e Saberes outros: pensamento decolonial e a produção de saberes para e na escola.....	55
CAPÍTULO 3 – Diversidade e diversificada: plano de ensino da Educação para Relações Étnico-raciais.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS.....	102
APÊNDICE A – Avaliações dos/as estudantes.....	108
APÊNDICE B – Cronograma de pesquisa.....	110
ANEXO A – Edital Realize Educação.....	111

INTRODUÇÃO

*Gente, só é feliz
 Quem realmente sabe, que a África não é um país
 Esquece o que o livro diz, ele mente
 Ligue a pele preta a um riso contente
 Respeito sua fé, sua cruz
 Mas temos duzentos e cinquenta e seis Odus
 Todos feitos de sombra e luz, bela
 Sensíveis como a luz das velas
 Tendeu?
 (EMICIDA, 2005).*

O *rapper* paulista Emicida abre o caminho para apresentação desta pesquisa, pois foi com a escuta coletiva e reflexões acerca da sua canção, com estudantes do oitavo ano do Colégio Ensino Fundamental Miguel Arcanjo, em 2016, em São Sebastião – Distrito Federal, que vi meninas e meninos cantarem, com brilho nos olhos e sorrisos nos rostos, o orgulho de serem negros/as¹ e perceberem como o Brasil e, sobretudo São Sebastião, possuem semelhanças e aproximações culturais tão significativas com as cidades angolanas mostradas no videoclipe² do artista brasileiro. Foi a partir destas trocas que pensei o quanto é urgente um olhar mais atento aos temas ligados à Educação para as Relações Étnico-raciais e africanidades dentro da escola e fora dela também.

Antes de começar a discorrer sobre a pesquisa e seus embasamentos teórico-metodológicos, peço licença para contar um pouco da minha trajetória e de como vejo sentido em “fazer-me professora”³, como afirma o professor Elison Antonio Paim: cotidianamente, a cada experiência vivida e sentida!

Na sequência trago um breve apanhado sobre a escola, a cidade e os/as estudantes, depois conto como se deram os encontros com outros/as sujeitos/as desta pesquisa, pessoas que, por vezes, foram companhias e companheiros/as na caminhada.

¹ Faço a escolha de marcar a presença do gênero feminino, com a intenção de não reproduzir o padrão normativo da gramática da língua portuguesa, que considera o gênero masculino como universal.

² Link do clipe disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zypOpcW62T8>>.

³ Para saber mais ler: PAIM, Elison Antonio. Memórias e experiências do fazer-se professor. 2005. 532 p. Tese (doutorado em educação) Universidade Estadual de Campinas Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositório.inucamp.br/handle/REPOSIP/252728>> Acesso em: 29 de março de 2019.

a) Meus caminhos

Sou nascida em uma família de origem material pobre, com mãe e pai com pouca instrução escolar. Meu pai, sempre bom nas contas matemáticas de cabeça, sabe ler com alguma lentidão e escreve o próprio nome. Já minha mãe estudou um pouco mais, apesar de ter parado os estudos antes de chegar ao que chamavam de ginásial enquanto constituía nossa família, teve a oportunidade de concluir o Ensino Médio conosco, eu e meus irmãos, já crescidos e podendo ajudá-la nas atividades escolares.

Tive uma infância com poucas falas e incentivos sobre um futuro acadêmico, mas mesmo assim, pensava, sentia e falava que seria professora. Não sabia qual a disciplina específica e por algum tempo acreditei que estudaria em uma escola conhecida como Escola Normal, em que se cursava o Magistério, equivalente ao Ensino Médio. Não pude concretizar esse desejo, em função do pouco recurso financeiro que meus pais dispunham, nessa escola eu teria despesas com passagens de ônibus e alimentação, pois ali se estudava o dia inteiro com pausa para o almoço, que não era oferecido pelo governo da época.

Pouco tempo depois do meu ingresso no Ensino Médio acadêmico, perto de casa, em Ceilândia – DF, o Governo do Distrito Federal – GDF, chefiado por Cristovam Buarque, na época do Partido dos Trabalhadores (PT), passou a oferecer bolsa de meio salário mínimo para todos/as os/as estudantes se manterem nas Escolas Normais do Distrito Federal.

No entanto, segui o Ensino Médio na mesma escola em que já estudava, pensando, por influência de alguns/mas professores/as, em fazer um curso de licenciatura. Desde a quinta série, tinha um encantamento pela disciplina de História e no Ensino Médio este gosto alcançou Filosofia e Sociologia. Pronto, estava decidido ainda no primeiro ano que queria fazer o curso de licenciatura em História.

Aos dezesseis anos comecei a trabalhar por conta de uma reprovação no primeiro ano do Ensino Médio, o que me ensinou muito sobre a vida e mais ainda sobre a importância dos estudos. O fato de precisar trabalhar e de o curso de história na Universidade de Brasília (UnB) ser ofertado apenas no turno diurno, trouxe a necessidade de pensar outras faculdades como possibilidade de cursar essa graduação.

Aos vinte anos engravidei, e quando minha filha, Mariana, fez dois anos, fiz o vestibular em uma instituição privada. O curso se chamava Estudos Sociais com habilitação em História. Fui estudar à noite e trabalhar durante o dia para manter a faculdade, a mim e a minha filha. Apesar de todas as dificuldades, pois me sentia sempre na incompletude das demandas acadêmicas, lia dentro do ônibus, nos intervalos do trabalho e, às vezes, na madrugada quando os prazos apertavam. Usava os computadores da biblioteca da faculdade e,

quando foi para produzir o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), um amigo montou um computador em minha casa, que usei durante o último semestre.

Pode parecer clichê, mas todas as adversidades que vivi me deram mais coragem de seguir e melhorar a minha vida e da minha filha, que tão pouco via em sua primeira infância, uma fase de tantas descobertas. No entanto, o que eu pensava o tempo todo era: tudo isso é por nós. Por mim e por ela! E seguia confiante na vida e nas pessoas que me apoiavam na vida. Eu sabia que estava no caminho certo para ter a profissão em que eu me sentiria realizada como cidadã e como pessoa.

Formei-me em 2004 e em 2005 tive minha primeira experiência em uma escola da rede pública na região administrativa de Samambaia – DF, no regime de contratação temporária, em que substituí uma professora que estava em licença-prêmio. Foi um período de apenas quatro meses em uma escola bastante agitada e acometida pela violência local. Depois de algumas semanas de convívio com colegas e estudantes, soube que a escola era conhecida pela comunidade como Carandiru. Neste mesmo período, eu tinha um emprego em um jornal da cidade, o Correio Braziliense, no qual eu era pesquisadora no Centro de Documentação (CEDOC), então conciliava as duas jornadas.

Em 2006, tive meu segundo filho, o Pedro, e só voltei a esta dupla jornada, Correio Braziliense e Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em 2011. Desta vez no noturno, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma região administrativa chamada Riacho Fundo – DF, em uma escola muito tranquila denominada Centro de Ensino Fundamental (CEF) Agro Urbano. Vivi um ano de muitas alegrias e pude aprender muito sobre a humanização do espaço educativo. As turmas eram bem menores que as do diurno e do ensino regular e isso possibilitava contato mais próximo com os/as estudantes. Cada um/a com sua história/explicação para ter parado os estudos na idade recomendada e cheios/as de vontade de prosseguir com o objetivo de se formarem para melhorarem de vida, conseguindo melhores empregos ou serem promovidos/as onde já trabalhavam.

Recordo de uma estudante que me disse que não queria mais trabalhar em casa de família, que queria um trabalho que não precisasse executar tarefas domésticas, e eu a incentivava a concluir o Ensino Fundamental, a prosseguir no Ensino Médio em outra escola, próxima dali, e fazer uma faculdade, pois ela era interessada, inteligente e capaz. Assim ela fez e tive a grata surpresa de um telefonema dessa aluna me contando que estava trabalhando no aeroporto de Brasília e que estava muito feliz por ter acreditado que conseguiria sair da casa que trabalhava há mais de dez anos e que, antes de retomar os estudos, não tinha perspectiva de outra ocupação que não fosse aquela.

Em 2013 fiz a prova do concurso para o cargo de professora efetiva da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Em setembro de 2014, fui nomeada e entrei em exercício em São Sebastião, região administrativa que trabalho até hoje.

Ainda na graduação, eu ficava esperando o dia em que estivesse pronta pra “dar aula” e chegar à futura escola cheia de propriedade e domínio do saber. Quando concluí o curso e fui para a realidade escolar, percebi meu ingênuo engano e, treze anos depois, me deparo com a fala do professor Elison Antonio Paim e percebo todo o sentido que ela traz consigo. Para Paim (2005, p. 160), ‘fazer-se professor’ “é entendido como um processo ao longo de toda vida, e não situado num dado momento ou lugar – universidade. Possibilita-nos pensar a incompletude do ser humano e no seu eterno fazer-se”. Ainda em diálogo com Paim, me toca outra fala sua sobre o “fazer-se professor”:

Para se compreender o que efetivamente acontece na Escola, faz-se necessário perceber as marcas culturais da experiência, do vivido, do enraizamento, para compreendermos o trabalho de um profissional, a história mais ampla que precisa ser desvelada. Marcas culturais nas quais os sujeitos, atores e autores da cultura docente possam expressar o fazer e saber ser professor, de forma a relacioná-lo com outros saberes e fazeres, visualizando com mais nitidez as experiências. (PAIM, 2005, p. 163).

Quatro anos consecutivos de experiência como professora e a consciência do tanto que ainda tenho a aprender e perceber nas salas de aula e em vários espaços de convívio com a comunidade escolar, hoje posso dizer que tenho mais inquietações do que certezas. E a principal das minhas inquietações se refere ao meu tema de estudo: educação das relações étnico-raciais.

Passei boa parte da minha vida morando em regiões de periferia, pelas quais trilhei todo o percurso da Educação Básica. Todas as escolas nas quais trabalhei e trabalho até hoje também se situam em regiões consideradas periféricas. Apesar do meu lugar de fala ser de uma mulher da periferia, nunca me identifiquei como negra ou sofri qualquer discriminação pela minha cor de pele ou qualquer outro elemento estético ligado à negritude, ou seja, racismo. Pretendo usar meu lugar de privilégios decorrentes da branquitude, como professora, servidora pública, pós graduanda e futura mestra para trabalhar por uma educação libertadora em nome da Educação para as Relações Étnico-raciais.

Depois de aprovada no concurso para professora efetiva da SEEDF, sentia que ainda precisava estudar muito para oferecer aos meus/minhas alunos/as melhores oportunidades de aprendizado e trocas mais significativas de saberes. Logo no primeiro ano de experiência, soube de uma especialização em História e Cultura Afro-Brasileira na modalidade de Educação a Distância (EAD) pelo Instituto de Educação e Ensino Superior de Samambaia

(IESA) e segui meu desejo de conhecer e saber mais sobre este assunto que tão pouco se falava na escola, mas que o percebia como latente dentro e fora de sala de aula. Este curso me apresentou a proposta da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Foi a oportunidade de me aprofundar no que estudei durante um semestre na graduação na disciplina História da África, ministrada pelo professor Anderson Oliva.

Passado o estágio probatório de três anos, o sonho do mestrado voltou a ter voz e a falar alto no meu coração, 2017 foi um ano de muitos questionamentos e inquietações em relação à minha formação e prática docente. Que caminhos percorrer agora? Tinha a possibilidade de recomeçar como aluna especial na Pós-Graduação em História na UnB, porém as professoras que eu havia conhecido lá em 2005 estavam fora das atividades e a linha de pesquisa que eu me interessava, História Cultural, estava extinta. Eu dormia e acordava pensando por onde caminhar rumo ao mestrado.

Soube do edital do Profhistória da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) por intermédio de uma amiga, participei do processo seletivo e aqui estou! Logo nas primeiras semanas do curso já sentia que esta era a oportunidade de dar seguimento aos meus estudos em torno da Educação para as Relações Étnico-Raciais e a partir das provocações da professora Mônica Martins da Silva, que nos dizia para escolhermos um tema que nos incomodasse em nossa prática escolar, foi fácil decidir que eu refletiria sobre a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 no âmbito da escola em que atuo como professora, em São Sebastião, Distrito Federal.

b) Encruzilhada: o encontro dos meus caminhos com a pesquisa

Desde 2016, trabalho no Centro de Ensino Fundamental Miguel Arcanjo (CEF-MA), situado na região administrativa de São Sebastião, no DF, Centro-Oeste do Brasil. Essa escola se situa a menos de trinta quilômetros de Brasília, Capital Federal. Trata-se de uma região administrativa considerada periférica por sua localização geográfica e por seu modelo de ocupação territorial⁴. Segundo nos conta Aline Karina de Araújo Dias, em seu Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Excelência em Turismo da UnB como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Turismo:

A cidade, inicialmente, teve o seu desenvolvimento e trajetória ligada à exploração do solo, a parcelamentos clandestinos voltados às classes média-baixa e baixa, remanescentes ainda da ocupação espontânea motivada pela oferta de comércio de

⁴ Segundo a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) 2015/2016, realizada pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan), quanto à condição de ocupação, 70,71% dos domicílios são próprios, sendo que 38,62% encontram-se em terrenos não regularizados.

areia, assim como pela exploração das olarias e cerâmicas, que supria parte da demanda existente na época da construção de Brasília. (DIAS, 2017, p. 13).

Conheci São Sebastião na década de 1990, quando a região era conhecida como Agrovila São Sebastião, ia lá apenas para visitar pessoas conhecidas e jamais pensei que moraria no lado sul do “quadrado” que é o DF, pois a Ceilândia, região onde sempre morei, fica no lado perpendicular do mapa, também à margem. Em 2014, mesmo ano que comecei a trabalhar na SEEDF, me mudei para a cidade carinhosamente chamada pelos/as moradores/as de São Sebas.

Penso no que escreveu Grada Kilomba (2019, p. 68) sobre ser/estar na margem: “A margem é um local que nutre nossa capacidade de resistir à opressão, de transformar e de imaginar mundos alternativos e novos discursos”. Penso que ser/estar da/na periferia me nutre o desejo de uma educação outra. Na sequência, em diálogo com bell hooks⁵, Kilomba anuncia que “este não é um exercício romântico, mas o simples reconhecimento da margem como uma posição complexa que incorpora mais de um local.” (KILOMBA, 2019, p 68).

Ademais, ambas concordam que “onde há opressão, há resistência.” (2019, p. 69). E, estar na educação básica em 2020, tempos de movimentos como o “Escola Sem Partido”⁶, por exemplo, é se fazer resistência enquanto educadora que acredita na educação como prática da liberdade. Vivemos hoje uma realidade educacional em que os/as professores/as são vigiados/as em suas práticas sob o pretexto de estarem atuando como doutrinadores/as e isso rendeu aos estados, municípios e mesmo no âmbito federal, projetos de lei que boicotam a proposta de uma educação cidadã sob o falso pretexto da neutralidade e imparcialidade.

Trago a seguir, uma imagem do mapa do DF e outra representação cartográfica a qual evidencia que São Sebastião está à margem do quadrado que é o DF. Minha intenção, com esta representação, é que o/a leitor/a possa compreender um pouco mais da realidade na qual estou imersa: tanto na caminhada pessoal, quanto na trilha de trabalho e pesquisa e o cruzamento destes caminhos.

⁵ O nome grafado em letra minúscula é uma opção da autora que procurei respeitar e honrar sua escolha. Segundo ela, sua obra merece mais destaque que seu nome, que na verdade é um pseudônimo, sendo seu nome de nascimento Gloria Jean Watkins.

⁶ Este movimento se define como uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem vinculações política, ideológica ou partidária, que reivindica uma educação “neutra”. Em breve pesquisa, na página oficial deste movimento, consegui extrair um trecho que exprime alguma objetividade: “a exposição, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam estar em conflito com as convicções morais dos estudantes ou de seus pais, viola o art. 12 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, segundo o qual ‘os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções’.” Vejamos, uma educação “neutra”, mas que esteja de acordo com suas próprias convicções? Neutra até que ponto? Neutra, mas seguindo uma tendência moral, religiosa e ideológica? Disponível em: <<https://www.programaescolasepartido.org/sobre-nos/>>. Acesso em 29 mar. 2020.

Figura 1: Mapa do DF com todas as Regiões Administrativas.



Fonte: Wikipédia. Disponível em:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_regi%C3%B5es_administrativas_do_Distrito_Federal_por_popula%C3%A7%C3%A3o> Acesso em: 7 de mar. de 2020.

Figura 2: Mapa do DF com a RA de São Sebastião em destaque.



Fonte: Wikipédia. Disponível em:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_regi%C3%B5es_administrativas_do_Distrito_Federal_por_popula%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 7 de mar. de 2020.

O CEF Miguel Arcanjo é composto por estudantes vindos/as de várias regiões brasileiras, formando juntos/as um ambiente diverso e rico de possibilidades de saberes, é uma escola que recebe estudantes que estão na faixa etária entre onze e dezesseis anos de idade, eles/as estão enturmados/as entre os sextos e nonos anos – anos finais do Ensino Fundamental. Esta escola teve sua sede provisória entregue em 2009 e onze anos depois, continua com a mesma estrutura, salvo algumas reformas pontuais que as respectivas direções providenciaram para o melhor funcionamento do espaço físico.

Figura 3: Bloco de salas de aula do CEF Miguel Arcanjo. 2019.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 4 – Vista aérea de São Sebastião



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, cedido por Aline Karina, 2018

Sobre os/as estudantes, posso afirmar pelas experiências compartilhadas em sala de aula, que possuem formações familiares múltiplas, em muitos casos moram com parentes como tios/as e avós e não com mães e pais; em outros casos, moram apenas com a mãe ou com o pai. De maneira geral, são meninos/as com poucas opções de acesso a lazer e programas culturais, como cinema, teatro, clubes, entre outros. A escola, muitas vezes, é o lugar onde mais se socializam. Há entre eles/as episódios de violência, algumas envolvendo professores/as, mas não consigo me recordar de qualquer situação que eu tenha me sentido diretamente desrespeitada por algum/a estudante.

Para compor este trabalho de pesquisa, estive mais próxima de duas turmas do Programa de Avanço das Aprendizagens Escolares (PAAE)⁷, apesar de na fase final, a terceira

⁷ Destaca-se que este programa é fruto de um trabalho coletivo, construído por diversos atores/as, que lidam em seu cotidiano com a realidade da defasagem escolar. Este documento vem substituir as Orientações

turma ter participado das atividades. Estas turmas são compostas por uma quantidade menor de alunos/as, se compararmos às turmas do ensino regular, que têm entre quarenta a quarenta e quatro alunos/as. As turmas do PAAE não podem ultrapassar o número de trinta estudantes matriculados/as e a modulação e distribuição de disciplinas tem suas especificidades⁸ no sentido de atingirem o principal objetivo do programa, que é acelerar a promoção do/a estudante para as séries seguintes.

Os/as estudantes do PAAE são mais velhos/as que os/as das demais turmas por serem repetentes, são sujeitos/as que demonstram, muitas da vezes, cansaço e desinteresse diante do modelo tradicional de ensino, ao passo que os/as professores que os/as “atendem” também demonstram cansaço em função deste comportamento e o ano letivo segue neste tedioso ciclo.

Para pensarmos sobre o tema desta pesquisa, a educação para as relações étnico-raciais, vamos observar o que diz a Proposta Pedagógica (PP)⁹ da escola que:

[...] prevê ações que constituem o desenvolvimento de um processo de respeito e aceitação das diferenças, o que contribui para a formação de um espaço educativo acolhedor, agregador, que favorece a qualificação do processo de formação humana. (DIRETORIA REGIONAL DE SÃO SEBASTIÃO – SEEDF, 2017, p. 5).

Apesar desse documento, a escola não dispõe de uma disciplina que se dedique à Educação para as Relações Étnico-Raciais como proposta curricular que abranja todo o ano letivo, nem mesmo faz parte de forma contínua e sistemática de alguma disciplina. Muito embora o tema raça/etnia seja pauta frequente de reunião e surja como alternativa de atividade pedagógica para o último bimestre de cada ano, em função do dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, esse tempo acaba sendo insuficiente para debater e combater com qualidade as questões que envolvem o racismo e para além dele, o que envolve educação das relações étnico-raciais, ocorrendo de maneira pontual e superficial.

Pedagógicas para a Correção da Distorção Idade-Série, na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, aprovadas pela Portaria nº 205/SEDF, de 07 de dezembro de 2012, com fulcro no Parecer nº 238/2012-CEDF. Propõe-se uma atuação pedagógica pautada nos princípios da Formação Continuada, Avaliação Formativa, Trabalho Coletivo e Educação Integral. Esperamos que o Programa para Avanço das Aprendizagens Escolares (PAAE) possibilite o desenvolvimento de ações afirmativas e diferenciadas aos estudantes das turmas de correção que se encontram em defasagem idade-ano, na perspectiva de garantir seus direitos de aprendizagem e sua inclusão no fluxo educacional regular. Resgatar esses direitos é uma prioridade desta Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, também estabelecida no Plano Distrital de Educação (PDE). (DISTRITO FEDERAL, 2016).

⁸ Um/uma professor/a trabalha com matemática e ciências, outro/a com português e inglês, outro/a com história, geografia e Parte Diversificada - PD. Artes e educação física são as únicas disciplinas com um/uma professor/a para cada área do conhecimento.

⁹ Na transição do Governo do DF de Rodrigo Rollemberg para o atual, Ibanês Rocha, entre 2018 e 2019, este documento que se chamava Projeto Político Pedagógico (PPP) teve sua nomenclatura alterada para Proposta Pedagógica (PP), sendo suprimido, assim, o “P” de político. A Mudança coincide com o avanço conservador do período, no Brasil.

Tenho consciência que dedicar uma disciplina ao Ensino de História da África e afro-brasileira, de maneira isolada, não resolveria a demanda de reparar antigos silenciamentos diante desta temática. Penso que a disciplina de Parte Diversificada (PD) em consonância com trabalhos já realizados por educadores/as que atuam com esta temática e estão fora do espaço escolar nos permitirá pensar sobre um ensino engajado com a luta antirracista, atendendo assim, tanto os anseios da comunidade escolar quanto os documentos oficiais, já que o Brasil dispõe de legislação que versa sobre a educação das relações étnico-raciais. Alguns desses dispositivos são: a Lei 10.645/03; Lei 11.645/08; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2003; 2004; 2008), vale lembrar que nenhuma dessas legislações educacionais são mencionadas na PP da escola.

Como podemos lutar por uma comunidade escolar livre do racismo, se não conhecermos e valorizarmos a nossa história e de nossos ancestrais? Que estratégias ou recursos podemos usar para atrair a atenção da comunidade escolar para a necessidade em educarmo-nos para as relações étnico-raciais? Como pensar estas estratégias sem considerar quem já atua na comunidade há anos, com a proposta de educar para as relações étnico-raciais?¹⁰ Essas perguntas sempre me inquietavam!

Sendo assim, nesse cenário, o tema desta pesquisa é a educação para as relações étnico-raciais. Trabalhar no CEF Miguel Arcanjo, por dois anos, tanto no cargo e nas funções de professora de História quanto no de coordenadora pedagógica, geraram inquietações nessa direção, diante de vários episódios de racismo presenciados nesse ambiente. Como exemplo, o caso de uma estudante negra que chegou à sala da coordenação chorosa por ter sido ofendida por um colega de turma que usou como motivo de chacota suas feições faciais.

É urgente que busquemos nos instrumentalizar para lidar com o tema Educação para as Relações Étnico-Raciais em salas de aula e fora delas. Ao ler as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicadas em 2004, pude perceber o quanto este documento, que foi redigido para subsidiar os professores/as e esclarecer a sociedade sobre a emergência de atuação da Lei 10.639/03, é importante para a execução de um projeto pautado no combate ao racismo dentro da escola e em outros espaços educativos, afinal:

¹⁰ Como é o caso de Sherwin Morris, do Instituto Congo Nya, que se dedica a oferecer aulas de percussão, oficinas de produção e edição de fotografias e vídeos, além de oferecer aulas de inglês e outras áreas do conhecimento às crianças e jovens de São Sebastião.

Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, p. 10).

É preciso que estejamos atentos/as ao que este documento recomenda. Enquanto prática pedagógica, ele nos possibilita maior apropriação de saberes e argumentos legais no sentido de corresponder às lutas históricas dos movimentos negros e povos originários por uma educação que respeite suas histórias e reconheça a participação desses povos na formação da sociedade brasileira.

Até o momento, o CEF Miguel Arcanjo não possui em sua PP uma pauta relativa à Lei 10.639/2003, apesar de o mesmo propor uma educação humanizada e comprometida com uma formação cidadã. Sabemos que o documento, por si só, não garante a efetivação das propostas escritas, que o mais importante é o cotidiano, as práticas e as relações entre os/as envolvidos/as no processo educativo, sejam estudantes, professores/as, funcionários/as das escolas, famílias e demais membros da comunidade.

O Mestrado Profissional em Ensino de História da UFSC trouxe a oportunidade para pensar sobre o assunto, questionar a realidade e propor intervenções para promover transformação. Nesse sentido, desenvolvi a pesquisa: Educação para as Relações Étnico-Raciais no Centro de Ensino Fundamental Miguel Arcanjo – São Sebastião – Distrito Federal: diálogos dentro e fora da escola, cuja pergunta central da pesquisa é: como criar e desenvolver ações sobre educação para as relações étnico-raciais, envolvendo o ensino de história, os saberes transdisciplinares e a comunidade escolar do CEF-Miguel Arcanjo-DF?

Desse modo, a pesquisa tem uma parte propositiva com duas ações. Uma é o diálogo e a parceria com educadores/as que atuam em pontos de cultura¹¹ da cidade e que possam compartilhar seus saberes em nossos encontros de PD, dentro e fora da escola. E outra que

¹¹De acordo com Paulo Morais (2010), estes pontos teriam formato diversificado e seriam selecionados pelo governo a partir de projetos já em execução nas comunidades. Os agentes que trabalham nas mais diversas áreas da cultura seriam reconhecidos pelo governo e passariam a receber recursos para ampliar as atividades de acordo com suas conveniências: recuperar espaços físicos, contratar oficinairos, criar informativos. Não haveria uma proposta de linguagem: o que uniria as iniciativas seria a diversidade cultural. Eles estruturariam uma rede, em que trocariam experiências e fortaleceriam o programa de governo. Disponível em: <<https://www.culturaemercado.com.br/site/os-oito-anos-do-governo-lula-e-os-pontos-de-cultura/>>. Acesso em: 29 de mar. 2020.

reestruturará a disciplina chamada Parte Diversificada (PD)¹² em uma disciplina voltada para Educação para as Relações Étnico-Raciais, em cumprimento à Lei 10.639/2003.

Nesse sentido, entendo que as duas proposições se entrecruzam, visto que, dentro da disciplina será possível o diálogo com educadores/as que atuam na comunidade, fora do espaço escolar. Com a reestruturação da disciplina, teremos tempo e espaço disponíveis para os encontros entre estes/as sujeitos/as, os/as estudantes e o/a professor/a de PD.

Como professora do ensino de História, me sinto responsável por pensar junto à comunidade uma mudança de abordagem pedagógica diante do PP da escola, e para além dela, a fim de que este documento registre as propostas pedagógicas que contribuam com o combate ao racismo e à falta de informações a respeito das Áfricas e africanidades, além de valorizar a cultura afro-brasileira com o intuito de localizarmo-nos – estudantes, educadores/as e técnicos/as – em identidades que, muitas vezes, são negadas ou desconhecidas.

Portanto, delinea-se a necessidade de propor a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais no âmbito escolar do CEF Miguel Arcanjo, potencializando assim a força da Lei 10.639/03 e o que os princípios explicitados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana: “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações”. (BRASIL, 2004).

Lembro que, a Lei 11.645/08 veio atualizar a 10.639/03, acrescentando a temática da História e cultura indígena para as relações étnico-raciais e reconheço a importância da atualização, mas mantenho a referência à legislação de 2003, por reconhecer seu marco histórico de conquista dos movimentos negros no Brasil, sem deixar de reconhecer que a luta contra o racismo e a desigualdade social no Brasil passa pelo reconhecimento de outros povos e culturas invisibilizados, como os povos originários de Aby Ayala (América).

Essas ações que envolvem a disseminação de conhecimentos acerca de Áfricas e povos originários e valorizam as lutas de combate ao racismo colocam o CEF-MA-DF na rota dos debates que estimam a democracia por serem propostas que prezam por trabalhos coletivos, acabam ampliando este conceito, o sentido e as práticas democráticas. Além disso,

¹² De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, art. 26, os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma Base Nacional Comum a ser complementada por uma parte diversificada. Segundo o texto da lei, “a parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.” A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal estabeleceu para as escolas públicas de Educação Básica, uma disciplina chamada Parte Diversificada (PD), em que cada escola planeja como trabalha e distribui em sua carga horária as horas destinadas a esta disciplina, em consonância com a respectiva Diretoria Regional de Ensino. (BRASIL, 1996).

por serem pensadas para ser desenvolvidas ao longo de todo o ano letivo, estas ações trarão mais oportunidades para se enfrentar as tensões que envolvem as relações étnico-raciais na escola, efetivando transformações e amadurecimento sobre os direitos humanos e igualdade social.

Desta feita, o objetivo desta pesquisa foi construir um projeto de educação para as relações étnico-raciais que envolva o ensino de história, os saberes transdisciplinares e a comunidade escolar ao longo do período letivo do Centro de Ensino Fundamental Miguel Arcanjo, de São Sebastião, Distrito Federal.

c) Caminhante não há caminho: o caminho se faz ao caminhar¹³

Neste item compartilho com os/as leitores/as meus caminhos metodológicos, as entrevistas realizadas com os/as professores que trabalham com PD a fim de realizar um diagnóstico acerca de como a temática das relações étnico-raciais são percebidas com eles, além de conhecer um pouco de suas trajetórias e dos movimentos de se fazerem professores/as; a construção de pontes com interlocutores/as negros/as que exercem influências positivas em São Sebas; e as experiências advindas das oficinas de educação para relações étnico-raciais desenvolvidas por mim em parceria com Sherwin.

Saliento que a pesquisa tem como seu sul¹⁴ a seguinte questão central: Como criar e desenvolver um projeto sobre educação para as relações étnico-raciais envolvendo o ensino de História e a comunidade escolar do CEF Miguel Arcanjo - DF?

Com base nos debates teórico-metodológicos ocorridos durante o mestrado e observando os recortes que compõem os objetivos dessa pesquisa, a metodologia escolhida foi a qualitativa de natureza aplicada, pois busca gerar conhecimentos práticos para uma situação específica da instituição, ao que se refere implementar um projeto de educação para a educação das relações étnico-raciais na disciplina de PD.

Os registros gerados na pesquisa foram construídos a partir de entrevistas com os/as professores/as responsáveis pela disciplina de PD, essas entrevistas foram gravadas, transcritas e transformadas em centelhas de sentidos e significados e, na concepção do Filósofo Walter Benjamin (1996; 2000; 2007), as mônadas.

¹³ Inspirado no poema “Cantares” de Antonio Machado. Disponível em: <<https://www.escritas.org/pt/t/10543/cantares>>.

¹⁴ Inspirada na doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Patrícia Magalhães Pinheiro, utilizo o verbo *sulear* em contraposição ao termo *nortear*, fazendo um giro epistemológico e político, ao deslocar a ótica para o Sul, contrariando o modelo eurocêntrico que compreende o norte como referência universal.

Registros também foram construídos pelas experiências vividas por mim, Sherwin e os/as estudantes durante as oficinas de educação para as relações étnico-raciais, para construí-las anotava em diário de campo os principais acontecimentos, a receptividade das turmas em relação aos temas trabalhados e todos os demais sentimentos que emergiam durante nossos momentos juntos.

Realizei entrevistas com professores/as do CEF Miguel Arcanjo que trabalham na disciplina de PD, a fim de entender o que tem sido feito por eles/as e como eles/as percebem a disciplina como potencial espaço de aprendizagem no sentido da educação para as relações étnico-raciais. As entrevistas com os colegas de trabalho trouxeram lembranças e geraram narrativas que serão apresentadas em forma de mônadas¹⁵, de acordo com pensamento do filósofo berlinense Walter Benjamin o qual nos possibilita considerar o/a sujeito/a da pesquisa, o/a interlocutor/a, como representante de sua própria fala, única e parte de um todo.

Fiz o primeiro contato com a professora Vilma Nunes, professora de História que tem três turmas de PD, e pude fazer sua entrevista durante parte de uma tarde de coordenação pedagógica. Nesta mesma tarde, também fiz contato com outros/as professores/as, deixando as entrevistas previamente acordadas. No decorrer do primeiro semestre de 2019, entrevistei cinco professores/as, são eles/as: a professora Renata Ribeiro de Educação Física, que se reconhece como branca; as professoras Taís Albuquerque e Vilma Nunes, ambas de História, que se reconhecem como pardas; o professor Adalex Fedalto de Língua Portuguesa; e o professor Luís Eduardo Queiroz de História que se autodeclarou negro. Me preocupei em apresentar como os professores/as se reconhecem racialmente evidenciando assim lugar de fala deles/as e suas subjetividades avessas à universalização, deixando marcado seu lócus de enunciação.

A cada entrevista com os/as colegas, nos dirigimos à biblioteca a fim de termos mais tranquilidade para falarmos sem sermos interrompidos/as, o que não foi uma garantia, mas era o espaço que tínhamos de melhor para este fim. As entrevistas eram encaminhadas por meio da leitura do poema *Certas palavras* de Carlos Drummond Andrade:

Certas palavras

Certas palavras não podem ser ditas
em qualquer lugar e hora qualquer.
Estritamente reservadas

¹⁵Entendo por mônadas, narrativas constituídas a partir de lembranças de experiências vividas, considerando o entrecruzamento das dimensões temporais (passado, presente e futuro) e representadas em sua inteireza, apesar desta narrativa estar expressa como partes (fragmentos) do todo. A pesquisadora Tatiana de Oliveira Santana, em sua dissertação de mestrado, conceitua mônadas como “fragmentos literários, entrecruzados de subjetividades. Carregados de sentimentos e experiências narradas.” (2017, p.38).

para companheiros de confiança
 devem ser socialmente pronunciadas
 em tom muito especial
 lá onde a política dos adultos
 não adivinha nem alcança.
 Entretanto são palavras simples:
 Definem
 partes do corpo, movimentos, atos
 do viver que só os grandes permitem
 e a nós é defendido por sentença
 dos séculos.
 E tudo é proibido. Então, falamos.
 (ANDRADE, Carlos Drummond, 2002).

E, também, um trecho da tese de doutorado do professor Elison Antonio Paim: “O fazer-se professor é entendido como um processo ao longo de toda a vida, e não situado em um dado momento ou lugar – universidade. Possibilita-nos pensar a incompletude do ser humano e no seu eterno fazer-se.” (PAIM, 2005, p.160).

Na sequência, meu pedido aos/as professores/as de rememorarem suas experiências, trajetórias de vida e o porquê escolheram esta profissão. Depois os/as perguntava: “Que tipo de prática você desenvolve em Parte Diversificada?” e, a partir das respostas, falava sobre minha proposta de levar para PD a Educação para as Relações Étnico-Raciais a ser trabalhado durante todo o ano letivo. Assim, ia percebendo o interesse, ou não, dos/as interlocutores/as nesta proposta. Também perguntei o que eles/elas sabiam a respeito da Lei 10.639/03 e da Educação para as Relações étnico-raciais.

As entrevistas duraram de trinta a quarenta minutos, foram gravadas no meu aparelho celular, depois transcritas por mim e transformadas em mônadas. Elas serão apresentadas no primeiro capítulo deste texto, momento em que apresentarei com mais detalhes a disciplina PD e as mônadas sobre as práticas dos/as colegas nesta disciplina e um breve memorial de suas trajetórias.

Este programa da disciplina é também a dimensão propositiva desta pesquisa, pois apresenta uma articulação da pesquisa com a equipe gestora da escola, no que se refere à organização da modulação das disciplinas para o ano letivo, a fim de possibilitarmos que a disciplina de PD possa ser dedicada à Educação para Relações Étnico-Raciais que, por sua vez, será trabalhada em todo o ano letivo, como determina a Lei 10.639/03 e em cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Para pensar na construção e desenvolvimento das oficinas de educação para as relações étnico-raciais busquei construir pontes e diálogos com três interlocutores negros/as, pessoas com influência e envolvimento de liderança na comunidade de São Sebastião, pessoas

que possam caminhar em parceria nesta jornada da Educação para as Relações Étnico-raciais e trazem consigo bagagens que eu, como educadora não negra, não possuo.

Os diálogos se deram com Aline Karina, Samuel Estrella e Sherwin Morris, pessoas envolvidas em movimentos culturais na cidade e que contribuem para uma educação outra, numa perspectiva de valorização dos saberes e fazeres locais, como nos propõem os pensadores decoloniais¹⁶, com quem também dialogaremos a seguir.

Aline Karina é bacharel em turismo e mestranda em preservação do patrimônio cultural pela UnB. E, por meio de um turismo de base comunitária em São Sebastião, executa uma imersão turística na região enaltecendo a memória negra e visitando os principais atrativos históricos e culturais da cidade. Considera ainda as memórias de moradores/as que estiveram na ocupação da região na ocasião da construção de Brasília, no final dos anos cinquenta do século XX e a contribuição da cidade com a produção de tijolos e cerâmicas, ela explica suas motivações:

[...] através de aproximadamente 100 olarias instaladas aqui nas décadas de 50 e 60, responsáveis pela produção de 90% dos tijolos da construção da capital entendi a importância histórica de São Sebastião e pensei em uma iniciativa de empoderamento da cidade através do Turismo. (DIAS, 2017, p. 30).

A participação de Aline Karina se dará pelo compartilhamento entre os/as estudantes e demais envolvidos/as na disciplina, destas informações em torno da memória local e também pela possibilidade de saídas de campo guiadas aos pontos turísticos previstos no roteiro do Projeto “Sebas Turística”, projeto idealizado por ela:

O projeto “Sebas Turística” pretende levar estudantes de escolas públicas e particulares da cidade, para que os moradores se sintam presentes dentro da sua própria cidade, e conseqüentemente despertar o sentimento de pertencimento por São Sebastião. (DIAS, 2017, p. 35).

Ainda na fase de elaboração do projeto de pesquisa, em novembro de 2018, conversei com Shewin Morris, educador, negro, pai de um aluno do CEF Miguel Arcanjo que coordena uma Organização Não Governamental (ONG) em São Sebastião, o Instituto Cultural Congo Nya. Este instituto se dedica a promover oficinas de costura, aulas de inglês, cursos de edição

¹⁶ O termo decolonial deriva de uma perspectiva teórica que autores/as como Enrique Dussel, Anibal Quijano, Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Arturo Escobar, dentre outros/as, expressam, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade/colonialidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social. (OLIVEIRA, 2016).

de imagens, além de eventos culturais como o Desfile da Beleza Negra, com as roupas produzidas nas referidas oficinas.

Sherwin¹⁷ aceitou meu convite para desenvolvermos, juntos, uma proposta pedagógica de positivação da história africana e afro-brasileira no CEF Miguel Arcanjo. Nas conversas de 2018, plantamos a semente de um projeto que alinharia a disciplina de PD com as ações do Congo Nya em prol da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Retomando os diálogos em 2019, reiteramos nossas intenções, ele deixou evidente o quanto considera importante o trabalho de professoras e professores interessados/as em educar para as relações étnico-raciais. Mas, segundo ele, isso ainda é pouco diante de tanto tempo de silenciamentos em relação à história dos povos africanos que está para além da escravidão e colonização europeia.

Com Samuel Estrella¹⁸ o contato foi feito em maio de 2019, quando começamos a entrevista sobre o projeto e sua possível participação em atividades no CEF Miguel Arcanjo. Ele demonstrou cuidado e interesse em tratar a questão da masculinidade negra e masculinidade tóxica com os estudantes e se mostrou preocupado em desenvolver um diálogo específico com os meninos, por sentir que a interlocução com as meninas não seria tão honesta em função de se sentir mais à vontade em lidar com os meninos e pensar que pudesse não desenvolver um trabalho com o cuidado que o tema merece em relação às meninas.

Dias depois de conversarmos sobre o projeto e seu interesse de abordagem, fui à escola conversar com as turmas que pretendíamos trabalhar (três turmas de sétimo ano do PAAE) no segundo semestre de 2019 e saber dos/as estudantes se havia interesse em participarem das atividades propostas a partir de agosto. Nesta ocasião pude constatar que uma das turmas é composta majoritariamente por meninos. Trata-se do 7ºG, que possui vinte

¹⁷ Sherwin Morris é um dos integrantes do Instituto Cultural Congo Nya, nascido na Guiana Inglesa, morador de São Sebastião desde 2002, vindo com um grupo de descendentes de africanos, de uma viagem por 15 estados brasileiros, em busca de intercâmbio cultural. No ano seguinte à chegada do grupo na cidade, fundou o Congo Nya. O ativista cultural defende, com muita propriedade, a necessidade de disseminação de informações sobre o continente africano e as relações das culturas africanas e afro-brasileiras em nossas escolas. Seu mais recente trabalho é a produção de um filme/documentário – *As desbravadoras*. O filme fala sobre a história de São Sebastião contada por pessoas que estiveram nesta região administrativa (que era conhecida como Agrovila São Sebastião) desde a construção de Brasília e permaneceram até hoje e trazem consigo memórias que foram registradas nesta obra. Certamente um recurso pedagógico que será de extrema valia para os momentos de troca com os/as estudantes em sala de aula.

¹⁸ Eis uma breve descrição de Samuel Estrella, a partir de uma das conversas que tivemos ainda no primeiro semestre de 2019. Samuel mora em São Sebastião desde os cinco anos de idade, se percebe como homem negro, *dreadlock* e se sente muito pertencente à cidade, pois se identifica muito com este lugar. Essa pauta, negritude, esta viva em sua vida todos os dias. Para ele, estar nos espaços escolares é importante, porque faz parte da construção de referências negras. Ele conclui com o pensamento: “minha existência, da forma que eu vivo é já um pouco política e provocativa, por isso: por estar em espaços que normalmente não são meus, com estereótipo que normalmente não esperam.”

e quatro meninos matriculados. Esta é uma turma que nos gerou uma expectativa de forte potencial para diálogo em torno do tema proposto por Samuel.

Em função de uma oportunidade de proposta de trabalho (remunerado) recebida e aceita por Samuel, não foram possíveis os encontros naquele semestre, mas os caminhos para futuros trabalhos continuam abertos e nutro a ideia de podermos acrescentar as temáticas masculinidades e feminismos negros/as ao programa da disciplina.

Contar com as parcerias de Aline, Samuel e Sherwin é dar a este projeto a possibilidade de que ele não seja apenas um amontoado de papel engavetado ou um arquivo digital na caixa de e-mails da coordenação pedagógica da escola. A presença desses sujeitos traz para a proposta de ações todo o sentido que ultrapassa as teorias e os documentos oficiais, pois manifesta e comunica a positivação da história de um povo que pensa e produz histórias, enegrecendo e decolonizando parcerias e referências. Histórias outras, cheias de sentido, contra-hegemônicas, como nos anunciam o professor Elison Antonio Paim e a professora Helena Maria Marques Araújo em diálogo com Aimé Césaire e Catherine Walsh:

[...] a decolonização deve ser uma (des)aprendizagem de tudo que foi imposto e assumido pela colonização, e a desumanização para que homens e mulheres reaprendam a ser sujeitos de si. Assim, a decolonização só ocorre quando intelectuais revolucionários, professores, ativistas – quer de forma individual ou coletivamente – participam do processo tendo “la responsabilidad de activamente asistir y participar en el “despertar”: “Educación política significa abrir las mentes, despertar [las masas] y permitir el nacimiento de su inteligencia, como dijo Césaire ‘es inventar almas’” (WALSH, 2013, p.43). Nessa lógica, para que ocorra a decolonização de corpos e mentes é preciso assumir a perspectiva epistemológica decolonial como um processo de ação, e pedagógico para a transformação social, e um caminho possível para a construção de um outro mundo. (2018, p. 6).

Penso que a presença desses interlocutores, que atuam na comunidade como sujeitos/as que constroem saberes sociais, culturais e políticos, torna este trabalho orgânico, vivo, decolonial e comprometido com a luta antirracista e traz para a realidade escolar da qual faço parte, o potencial de transformação, tendo como um dos instrumentos um currículo decolonizado, pensado e construído coletivamente na busca de histórias e memórias outras (ARAÚJO; PAIM, 2018).

Tenho consciência que este não é um tema inédito ou que eu não esteja como disse o professor Elison, “inventando a roda. A roda já foi inventada, mas como eu posso colaborar para que ela continue rodando e de forma diferente?”. Penso que ressignificar minha prática e buscar possibilidades de uma atuação política, engajada e antirracista seja uma contribuição para a formação de cidadãs e cidadãos conscientes de seus papéis sociais, sobretudo no que se refere às relações étnico-raciais.

Para a pedagoga brasileira, primeira mulher negra a chegar ao cargo de reitora em uma universidade pública federal, Nilma Lino Gomes, a escola desempenha um importante papel neste contexto.

Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma. (GOMES, 2005, p. 44).

Nilma Lino Gomes (2005, 2012) vem nos ajudar a pensar categorias como identidade, raça/racismo e currículo, além dela, busco diálogo sobre tais categorias com Aníbal Quijano (2014), Angélica Maria Zubaran, (2012), Kabengele Munanga (2008) Tomaz Tadeu da Silva (1999) e Stuart Hall (2006). Estas categorias serão debatidas no terceiro capítulo, quando trarei a proposta do programa de Parte Diversificada (PD). Pensarei também sobre a decolonização e, sobretudo, decolonização do currículo, com Luiz Fernando Oliveira (2018) e Luciana Ballestrin (2013).

E por que, repensar o currículo? Qual é a importância de estudarmos história e cultura africana e afro-brasileira? Continuaremos a reproduzir a ideia de que não há racismo no Brasil, corroborando a falácia da democracia racial? Como podemos, enquanto educadores/as, esperar que nossos/as estudantes sejam cidadãos/ãs dotados/as de consciência histórica, sem que eles tomem conhecimento da história da formação da sociedade em que vivem e da influência que os povos negros tiveram para esta formação? Continuaremos escutando piadas racistas em salas de aula e nos fazendo de ouvidos moucos?

Sinalizo que a dissertação está organizada em três capítulos: o primeiro, composto pela reflexão sobre a disciplina Parte Diversificada e o que os/as colegas do CEF Miguel Arcanjo têm trabalhado nesta disciplina e as perspectivas de utilização dela como caminho para as práticas cotidianas pautadas pelas relações étnico-raciais, sob o título “Olhares sobre a escola e a Parte Diversificada”.

O segundo capítulo é composto pelas narrativas das experiências com os/as estudantes dos sétimos anos G, H e I com as oficinas ministradas por Sherwin Morris e por mim, no segundo semestre de 2019, além do anúncio das parcerias com Aline Karina Dias e Samuel Estrella para trabalhos futuros, sob o título “Lugares outros e saberes outros: pensamento decolonial e a produção de saberes para/na escola”.

Já no terceiro capítulo, apresento as teorias que suleirão o programa anual da disciplina e o programa em si, organizado por bimestres, com o título “Diversidade e diversificada: plano de ensino das disciplinas ERER para o componente da Parte Diversificada”.

E, por fim, as considerações finais, em que procuro sintetizar o debate feito ao longo da pesquisa.

CAPÍTULO I - OLHARES SOBRE A ESCOLA E A PARTE DIVERSIFICADA

Este capítulo traz uma explanação sobre a disciplina PD e, em seguida, as narrativas dos/as professores em torno de si e de como lidam com a disciplina. Aqui apresentarei as experiências narradas em forma de mônadas, conforme já anunciado.

Começarei este capítulo na tentativa de entender melhor como funciona a disciplina Parte Diversificada (PD) e qual é sua proposta de execução pretendida nesta pesquisa. É sabido que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê, em seu artigo 26, para o currículo da Educação Básica uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada, considerando as especificidades das regiões brasileiras, assim

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996).

Sendo assim, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) estabeleceu para as escolas públicas de Educação Básica, uma disciplina chamada Parte Diversificada, em que cada turma do Ensino Fundamental II e Ensino Médio tenha três horas/aula de PD por semana. Cada escola possui autonomia no planejamento de como trabalhar esta disciplina, em consonância com a respectiva Diretoria Regional de Ensino. Existem escolas que distribuem os horários em PD1 e PD2 – um/a professor/a fica com uma hora e outro/a com duas horas e há escolas que divide em PD1, PD2 e PD3, ficando três professores, com uma hora cada. Este, último, é o caso do CEF Miguel Arcanjo.

É uma especificidade que parece complexa para quem não vive a rotina educacional do DF, mas talvez facilite o entendimento do/a leitor/a se pensarmos que os/as professores/as das respectivas áreas do conhecimento podem ter em seu horário semanal, além das horas da disciplina como história, geografia ou quaisquer outras que atuam, mais algumas horas de PD. E, estas horas de PD podem coincidir com as turmas que já se trabalha a disciplina história, geografia ou quaisquer outras.

Acontece, na maior parte das vezes, de o/a professor/a receber sua carga horária e nela haver certa quantidade de horas de PD e não haver para este/a professor/a nenhum direcionamento no que se refere a que tipo de abordagem ou projeto desenvolverá na disciplina. É comum que o/a professor/a faça seu planejamento de acordo com o que acredita

ser melhor para ele/a e para as turmas que seguirá trabalhando. Não são raras as situações em que o/a professor/a faz dos momentos da aula de PD uma oportunidade de complementar os conteúdos de sua disciplina de origem.

Como, por exemplo, pude observar nos cinco anos de convivência no cotidiano escolar, professores/as de português que investem o tempo de PD para incentivarem os/as estudantes a lerem e produzirem textos; professores/as de ciências que trazem a proposta de educação sexual e até o caso específico de um colega de geografia que propôs um trabalho com os/as meninos/as de produção de texto científico, em que apresentou para os/as estudantes as regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e cobrando deles/as, os trabalhos neste padrão.

Portanto, já que a Parte Diversificada é um campo aberto para variadas possibilidades de trabalho educativo, posso fazer deste *locus* uma oportunidade de colocar em prática as teorias decoloniais e antirracistas, no sentido de reconhecer a urgência de visibilizar a história e cultura africana e afro-brasileiras e dos povos originários e pensar nossos espaços: cidade, país e continente como produtores de saberes e de histórias. Também é oportunidade de aplicar à Lei 10.639/03, a 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, legislações que expressam a luta e conquista dos movimentos sociais, em especial o protagonismo do movimento negro brasileiro.

Como já compartilhado na introdução, entre março e abril de 2019, estive na escola para entrevistar alguns/mas professores/as sobre suas memórias e experiências com a disciplina PD, a fim de fazer um diagnóstico acerca de suas práticas em sala de aula e podermos assim, saber o que se tem feito neste tempo e espaço, principalmente no que tange a educação das relações étnico-raciais. Ouvi cinco professores/as: Adalex de Jesus Cobra Fedalto, de língua portuguesa; Luis Eduardo Queiroz, Vilma Nunes Silva e Taís Alves de Albuquerque, de história e Renata Vasconcelos Ribeiro¹⁹, de educação física.

Foram entrevistas feitas em ambiente mais reservado, na sala de leitura, com a anuência do uso do gravador de áudio e da futura transcrição das narrativas feitas por mim. Conseguimos em meio às intercorrências do cotidiano escolar, diálogos de aproximadamente trinta minutos.

Para pensar estes diálogos e estas narrativas, remeto-me ao filósofo alemão Walter Benjamin, quando afirma em *O narrador* (1996, p. 205) que “quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido”. Foi o que tentei ser:

¹⁹ Saliento que todos/as os/as professores/as autorizam a utilização de seus nomes e do teor de nossas conversas para este trabalho.

uma ouvinte esquecida de mim mesma e atenta às narrações dos/as companheiros/as de lida na escola, que na correria do cotidiano e dos afazeres do ofício, pouco se propõem a narrar suas memórias e experiências, por vezes, tão caras e possíveis de trocas.

Os diálogos com os/as companheiros/as de lida escolar me possibilitaram um olhar mais cuidadoso às práticas de cada um/a e às experiências que me foram, generosamente, entregues por eles/as. A modernidade/colonialidade²⁰ nos sufoca sob as justificativas de falta de tempo e no caso dos/as professores/as, de ter que “vencer os conteúdos”, cumprir com o calendário, preencher diários, obedecer a um currículo prescrito, entre tantas outras demandas que nos privam, muitas vezes, de conversas mais calmas, onde as narrativas sejam valorizadas. Benjamin nos alerta para a “extinção da arte de narrar” e ele explica este fenômeno sob a justificativa de que “as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de tudo.” (1996, p. 198).

O mesmo autor nos convida a pensar sobre como o mundo moderno está carente de narradores/as e como precisamos encontrar as gretas, como nos provoca a autora decolonial Catherine Walsh (2015), para abrir os caminho das trocas de experiências e nos relacionarmos com o tempo sem o compromisso material que a modernidade/colonialidade nos impõe. Ainda na tentativa de estreitar diálogo com Benjamin, opto pela apresentação das falas dos/as colegas em forma de mônadas.

Por se tratar de narrativas que rememoram experiências narradas por estes/as professores/as, o/a leitor/a poderá ler nas mônadas, relampejos de memória de cada um/a e sobre como pensam suas trajetórias até “fazer-se professor/a” (PAIM, 2005) e os fragmentos narrados nos trarão uma noção de como PD é trabalhado no cotidiano escolar do CEF Miguel Arcanjo.

Para Benjamin (2007, p. 69), “a ideia é mônada, isto significa, em suma, que cada ideia contém a imagem do mundo. A representação da ideia impõe como tarefa, portanto, nada menos que a descrição dessa imagem abreviada do mundo.”

Encontro diálogo também com o professor/pesquisador Odair de Souza que anunciou em sua dissertação no Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória que “ao trabalhar com memórias por vias de práticas, promoveremos encontros com outros sujeitos e conosco mesmos para que possa indicar outras possibilidades de educação, de história, de ensino e de ensino para a educação das relações étnicorraciais.” (2018, p. 82) e entendo que as mônadas representam narrativas do cotidiano e a oportunidade de pensarmos nossas

²⁰ Compartilho do entendimento dos/as autores decoloniais de que há uma conexão profunda entre a modernidade e a colonialidade, sendo que uma não existe sem a outra, por isso opto por usá-las sempre juntas ao longo do texto.

experiências na inteireza do momento das memórias por meio das narrativas de com quem se fala e não de quem se fala.

Sobre as mênadas a historiadora Maria Carolina Galzerani anuncia:

[...] tal como concebidas por Benjamin, na relação por sua vez, com os enfoques do físico Leibniz – são como cristais que expressam em pequenos núcleos significativos grandes questões: suas tensões, contradições e potencialidades, nas quais a ideia de totalidade acha-se presente. (GALZERANI, 2013, p. 129).

Destaco ainda, que as mênadas como fragmentos literários encharcados de subjetividades, cristalizações das tensões inscritas nas práticas sociais tem a potencialidade de tornar as narrativas mais do que comunicáveis, tornando-as experienciáveis, suplantando o coletivo no individual.

As entrevistas com os/as colegas professores/as trouxeram para a pesquisa os cristais expressados em pequenos núcleos, as centelhas de sentido, em que pude notar o quanto o tempo de PD pode ser (re)pensado e (re)significado em favor de uma educação comprometida com as relações étnico-raciais. Percebi também, como os/as colegas, ao rememorem suas trajetórias e práticas atuais, se permitiam (re)pensar a si mesmos/as em suas potencialidades.

Sobre memória em Benjamin, a professora Cyntia Simioni França que produziu em sua tese de doutorado um trabalho que envolve formação dialógica com professores/as em Londrina-PR, nos revela:

A memória abarca uma dimensão subjetiva e só adquire sentido se for para construir algo no presente, ou seja, a construção de outras realidades. O professor quando memora, se enxerga mais inteiro, com potencialidades múltiplas, inventivas, criativas e singulares. Na concepção bejaminiana, memória remete à construção do sujeito. (FRANÇA, 2015, p. 25).

É importante destacar que temos, nesta pesquisa, sujeitos/as e não objetos de estudo, por isso a opção metodológica pelas mênadas. Desta forma, pretendo dialogar com os/as professores/as e não falar sobre estes/as.

Para compreender esse conceito travo diálogo com mulheres que seguiram caminhos de cuidado e respeito com às histórias dos/as sujeitos/as das respectivas pesquisas, entre elas, a professora mestra em educação Sil Lena Ribeiro Calderaro Oliveira (2018, p.7) que anuncia sobre as mênadas, tratar-se de: “uma escrita com uma capacidade de construir histórias em fragmentos que, paradoxalmente, tornam-se um todo de entendimento, tecidas em narrativas para dizer de si e do mundo que o impactava.”. E a professora e pesquisadora na área dos Estudos Culturais, Tatiana de Oliveira Santana (2017, p. 38) nos diz que mênadas são

“fragmentos literários, entrecruzadas de subjetividades. Carregadas de sentimentos e experiências narradas.”.

Para pensar a categoria experiência, busco referência no historiador inglês Edward Palmer Thompson. Segundo o pensamento deste historiador, somos seres sociais, dentro de um contexto histórico, dotados de crenças, valores que são manifestados nas mais diversas relações. Thompson descortina, em debate com Althusser, noções de experiência humana, consciência social e cultural em defesa de uma perspectiva que considera estas relações como processos em andamento, em um caminho e não fixadas em determinado contexto social. O autor afirma em seu livro “A Miséria da Teoria – ou um planetário de erros”, no capítulo que dedica ao conceito de experiência que:

[...] verificamos que, com "experiência" e "cultura", estamos num ponto de junção de outro tipo. Pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias. No âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem alguns praticantes teóricos) como instinto proletário etc. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidade, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral. (THOMPSON, 1981, p. 189).

Amparo-me na teoria de Thompson para defender a ideia de uma proposta pedagógica que se depara com determinada consciência afetiva e se propõe a superá-la, a partir de estratégias pensadas para a transformação desta consciência. Na mesma página citada acima, o historiador nos alerta sobre a “moral”, não sendo uma ‘região autônoma’ da escolha e vontade humanas, que surge independentemente do processo histórico”. Estamos, segundo o autor, livres do determinismo social e aptos a flexibilizar nossos discursos e práticas. Na mesma obra, o historiador marxista traz aos seus leitores o encorajamento ao dizer que,

[...] nas margens do mapa, encontraremos sempre as fronteiras do desconhecido. O que resta fazer é interrogar os silêncios reais, através do diálogo do conhecimento. E, à medida que esses silêncios são penetrados, não cosemos apenas um conceito novo ao pano velho, mas vemos ser necessário reordenar todo o conjunto de conceitos. Não há nenhum altar mais oculto que seja sacrossanto de modo a obstar a indagação e a revisão. (THOMPSON, 1981, p. 185).

Sob orientação destes/as autores/as, podemos refletir a partir das nossas experiências e podemos nos debruçar na empreitada de desconstruir conceitos arraigados nas práticas educativas e pensar em como construir outros aprendizados, rever práticas e discursos baseados em estudos, diálogos e trocas de saberes, interrogar os silêncios, como nos convida Thompson. Considerando como agentes desses diálogos: docentes, estudantes e toda

comunidade escolar, para que possamos falar em como lidar com estes limites e potencializar perspectivas de transformação.

Ainda sobre a categoria experiência, leio em Walter Benjamin (2000, p. 198) que “as ações da experiência estão em baixa” e que mesmo depois de uma das mais terríveis experiências da história, segundo o autor berlinense, ele nos alerta ao fato de estarmos “mais pobres em experiências comunicáveis e não mais ricos” e ainda que “uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem. A angustiante riqueza de ideias que se difundiu entre, ou melhor, sobre as pessoas.” E pouco nos propomos a trocar experiências e ouvir dos/as colegas educadores/as o que fazem e como pensam a educação e suas práticas educativas.

Chegando ao CEF Miguel Arcanjo, o primeiro diálogo foi com a professora Vilma Nunes, de história, que está na escola desde 2015. Mesmo antes da conversa mais atenciosa com Vilma, eu notava em suas falas na sala dos/as professores/as que ela gosta da relação hierárquica com os/as estudantes, procura se manter em uma postura de firmeza, preza pela disciplina em sua sala de aula e faz dos momentos de PD uma oportunidade para educar os/as meninos/as neste sentido, além de levar para as turmas valores que considera importantes para a vida dos/as estudantes.

Em seguida, no mesmo dia, conversei com o professor de língua portuguesa, Adalex Fedalto, que naquele momento estava no cargo de coordenador pedagógico. Adalex veio da Bahia, morar em São Sebastião, ainda na adolescência. Estudou em escolas públicas da região, onde pôde, depois de formado em Letras, voltar como professor. Orgulho para alguns colegas de trabalho que chegaram a ser professores/as dele. Adalex também se orgulha de sua origem e proximidade com a realidade dos/as estudantes. Costuma ter uma relação leve e honesta com os/as garotos/as. E esta é uma percepção minha que se baseia em observação de mais de três anos de convívio.

A professora Renata Vasconcelos, de educação física, chegou ao Miguel Arcanjo em 2019, tendo passado pela Regional de Santa Maria, outra RA do Distrito Federal. Convivi poucos dias com a Renata, pois cerca de duas semanas depois do início do ano letivo, consegui o afastamento para estudos. Mas, neste período deixei o caminho aberto para dialogarmos e ela sempre se dispôs em ser uma das interlocutoras nesta pesquisa. E assim, conversamos em uma de suas aulas vagas, no mesmo turno de regência, o vespertino.

Taís Albuquerque é professora de história em seu segundo ano de experiência docente. Ela transmite em sua fala uma coragem bonita e inspiradora. Ouvir suas experiências me fez refletir sobre como a escola é, de verdade, um ambiente rico em possibilidades, em práticas

que, muitas vezes, ficam ali entre o/a professor/a e sua turma e podem ser manifestadas e atingir mais gente e assim chegar ao objetivo de transformar as práticas educativas, pois podem inspirar os/as mais esmorecidos/as pelo sistema.

Outro professor com quem conversei e pude saber um pouco de sua trajetória foi o Luís Eduardo Queiroz, que trabalha com as turmas de sétimo ano do PAAE com as disciplinas de História, Geografia e PD. Luís foi um colega bastante parceiro nesta etapa da pesquisa, visto que me permitiu estar em sala de aula, com suas turmas, nos horários de PD, momentos em que tive contato com os/as estudantes na intenção prepará-los/as para fazermos no segundo semestre de 2019 os encontros que envolveram o Sherwin e nos serviram como experimentações para pensar a proposta de trabalho para 2020.

Na busca por interação com Benjamin, reitero que estas entrevistas com os/as colegas aconteceram não com a intenção de que eles/as fossem objetos de estudo desta pesquisa, mas sim interlocutores/as, sujeitos/as da pesquisa, autores de práticas, narradores de experiências vividas dotados/a de subjetividades. Desta feita, trago as vozes desses/as outros/as professores/as para dentro da dissertação a fim de enriquecê-la. Não estive com estas pessoas para ter informações e falar sobre elas, mas as procurei com o intuito de falar com elas (CONTRERAS, 2002).

Organizei e agrupei as mônadas em três categorias: *Como fez-se professor/a*; *Como lida com PD* e *O que pensa ou sabe sobre a Lei 10.639/2003*.

Como fez-se professor/a

Começamos pela primeira “Como fez-se professor/as”, nesta categoria os/as colegas trouxeram suas narrativas de vida, rememorando como seus caminhos confluíram para estarem hoje atuando como professores/as e como percebem suas práticas e as possibilidades de caminhos que a vida oferecia. Houve quem já se percebia como professora desde a adolescência como foi o caso da professora Taís e houve quem se deu conta que seria professor quando já estava cursando a graduação, como foi o caso do professor Adalex, já a professora Renata pensava seguir uma profissão bem diferente da que os seus caminhos trouxeram e a professora Vilma, que se interessava pela carreira militar. Já o professor Luís, que teve uma infância difícil, em família adotiva na qual sofria de muitas desconfianças por alguns membros desta família, viu nos estudos uma maneira de se auto afirmar e ao cursar História na UnB, seguiu o rumo da docência.

O que muito me influencia em sala de aula é o rigor com o conteúdo e a rigidez quanto à disciplina²¹

Quando eu prestei o vestibular, eu prestei pra direito e história. Primeiro porque sempre gostei de história, sempre gostei da área de humanas. Direito por pensar que na época era o mais adequado e pelo meu irmão fazer direito e outras pessoas da família também fazerem este curso. Passei para os dois cursos, mas direito eram duas fases e na segunda fase eu não passei e no ano seguinte eu cheguei a prestar o vestibular pra direito novamente, mas já estava envolvida com história e continuei no curso e no primeiro ano de formada já comecei a trabalhar, pois fui fazer o estágio com um professor que foi meu professor no ensino médio. E, como este professor me conhecia e conhecia minha responsabilidade, deixava as turmas por minha conta! Era como se eu tivesse dando aula no lugar dele. Pense na bronca que fiquei à época? Me formei em 1999 e comecei a trabalhar. Sempre sonhei ser militar e fui militar durante uma época, dos 18 anos até o marido, na época [ele] me convencer a sair da corporação, [eu] voltaria depois que meu filho estivesse maior, mas não foi possível este retorno. A faculdade veio depois do casamento e da experiência com a Polícia Militar do Goiás. O que muito me influencia em sala de aula é o rigor com o conteúdo e a rigidez quanto à disciplina, pois este é meu jeito de ser, pois minha criação foi assim, depois [que] fui militar muita gente fala que sou brava demais, mas em alguns momentos sou brincalhona, se a turma está colaborando e fazendo sua parte, mas, se tá atrapalhando, aí eu já viro uma “sargentona” mesmo. É minha característica. E eu gosto muito de ser professora! Eu não daria conta, se eu não gostasse. Até hoje tem alunos do oitavo ano que vão na minha sala me abraçar. E o que mais me dá à sensação de reconhecimento é quando os ex-alunos me falam que comigo aprenderam a gostar de história. Outra coisa que me marca muito é encontrar com pessoas adultas que foram meus alunos em 2003, 2004 lá no Bosque e [eles] me reconhecem. Por quê? Porque eu devo ter sido importante! Já encontrei um motorista de ônibus, um frentista que estava estudando pra ser bombeiro e até uma professora de matemática que foi dar aula na mesma escola onde fomos professora e aluna. Tem coisa mais gostosa? Hoje estou aqui adoecida, mas tô segurando minha onda, porque eu gosto de estar aqui. (Vilma Nunes, 2019).

Eu me descobri professor

Sobre o porquê querer ser professor é uma pergunta delicada, porque a gente tende a escolher as coisas num momento, ainda imaturo, julgo que na saída do ensino médio a gente se encontra num momento de imaturidade e falta informação pra ter certeza do que a gente realmente quer ser, mas me descobri como professor! Eu venho de uma família gigante: meu pai casou-se duas vezes e minha mãe também se casou duas vezes, então eu sou o mais novo de dezessete irmãos. Por parte de mãe sou o mais novo dos onze irmãos e fui o primeiro a fazer o ensino superior lá na minha casa. Depois de mim, uns três que se empoalgaram e deram continuidade nos estudos, mas eu fui o primeiro a ser graduado e pós-graduado. Eu fiz toda minha educação básica em escolas públicas, primeiro no estado da Bahia e terminei o ensino médio aqui em São Sebastião, aqui no nosso vizinho, o Centrão e de lá fui pra uma faculdade privada que se chamava IMESB [Instituto Metropolitano de Educação Superior de Brasília]. Saí da graduação e fui pra uma especialização *Latu Sensu* na Universidade Católica e comecei o mestrado como aluno especial, mas não dei continuidade, meus créditos venceram (risos). Mas quem sabe futuramente não retomo? E vim parar na Secretaria de Educação. Inclusive meu primeiro vínculo de trabalho como docente foi nesta secretaria. Sou um entusiasta com isso aqui, acho que a comunidade depende muito do ensino público e a gente tem que tentar buscar, se esforçar pra ofertar o serviço do melhor modo possível pra comunidade. Se não fosse isso, se eu não tivesse encontrado professores tão bons, que lutaram muito pela educação e tinham brilho nos olhos ao defenderem a educação pública com todas as suas dificuldades, dificilmente eles motivariam os alunos a darem continuidade aos

²¹ Os títulos das mônadas são frases dos/as narradores/as que julguei expressivas do nosso diálogo.

estudos, diante de todas as dificuldades que a gente encontra: estrutural, violência na qual de algum modo a escola toda acaba se envolvendo e toda influência para minha formação veio da escola. Me lembro com muito carinho de um professor de português, professor Diogo Ribeiro que me deu aula no ensino médio e eu que tinha aptidões mais voltadas pras exatas (matemática e física), acabei escolhendo letras, totalmente influenciado pelo modo como ele trabalhava literatura, então eu vi amor naquilo ali. (Adalex Fedalto, 2019).

Hoje acredito em mim, até demais!

Inicialmente não tinha nem pensado em história, na verdade. Sempre pensei muito em letras, biblioteconomia, estas coisas, mas se conversam, né? Aí foi chegando o tempo, tinha que decidir e minha mãe sempre falava que eu seria professora, desde criança. Lembro dela falando: “Vai ser professora! Para com isso, não reluta!” e eu dizia que não tinha nada a ver. Ela dizia isso porque sempre gostei de ensinar meu irmão mais novo, ensinei minha rua inteira a ler e escrever e dava aulas de reforço pra ganhar um dinheiro a mais, então minha mãe via muito isso, né? Fiquei dos treze até os dezoto dando aula de reforço pra pessoas da minha rua inteira e companhia, sabe? Fui criando um carinho, passou o tempo, aí quando foi pra decidir de verdade sobre qual curso fazer, pensei em letras, aí história... na verdade, letras, biblioteconomia e arquivologia. Aí eu pensei, gente eu não tenho perfil de arquivologia, nem de biblioteconomia. Eu não vou conseguir, eu sou muito de falar, de conversar e eliminei e aí letras, eu pensei, hum, não sei se letras. Aí conheci uma historiadora que, na verdade, na época era até minha sogra e conversávamos e optei pelo curso e passei! Foi uma coisa meio sem querer. O amor dela pela profissão e ver o olho dela brilhar ao falar sobre isso, me influenciou, nem foi uma conversa direta. Ela falava como era lindo você poder “abrir a mente dos alunos”, porque letras, eu acho que ficaria presa ao caderninho e história não, você pode ampliar, você pode mostrar a vida pros alunos e isso foi me cativando, daí pensei, pô, em algum momento alguém me cativou, dessa forma, até pra estudar e deu certo, porque tentei história e consegui e fui gostando da matéria e criando um carinho, assim, não foi amor, de cara. Foi uma coisa assim de relacionamento mesmo: primeiro virou *crush*, (risos) depois peguete, depois namorado e hoje talvez nós somos noivos ainda, assim, ainda não consolidamos nossa relação. Mas eu criei carinho pela disciplina. Sempre tive excelentes professores, lembro de professores que tive, tipo o Luís Guilherme, que até hoje da aula lá no Setor Leste e outros professores de história que tive há milhões de anos atrás e que me lembrava muito isso. Tentei o vestibular aos 26 anos e fiquei um tempão sem estudar porque eu não acreditava em mim e aí um belo dia alguém chegou em mim e disse, “pô, você podia tentar UnB!” E eu pensei: acho que não, sou pobre, moro em São Sebastião [periferia] tem nada a ver comigo, sempre estudei em escola pública, mas pensei, vou tentar! Da primeira vez não consegui, mas da segunda estudei, estudei e estudei e deu certo! Eu teria nota até pra odonto. Foi um processo eu conseguir acreditar em mim. Por isso que sempre falo aqui na escola, às vezes não é porque o espaço é pequeno, é quente, porque não tem água, isso não tem nada a ver, acho que é uma coisa mais pessoal, uma questão de motivação, porque é uma coisa que eu vivi aqui em São Sebastião, estudei aqui parte da minha vida e depois fui pro Plano e a gente não tem um leque de opções, é assim, termina o ensino médio e vai fazer o que seu pai fazia, é como se fosse um ciclo eterno e eu não queria continuar este ciclo da minha família, mas não via também outros meios e aí esta pessoa, num belo dia disse: “vamos tentar! Você é tão inteligente, conversa bem, lê bem, gosta de leitura e aí deu certo, mas precisei me olhar no espelho e dizer pra mim mesma o quanto eu sou capaz, e pensar que eu conseguiria. Assim, foi um processo mesmo, não terminei o ensino médio e pensei em fazer faculdade, não tinha essa ideia, porque ninguém da minha família tinha feito faculdade. Minha mãe tem o quarto ano e não tenho pai. Então cheguei no ensino médio e todo mundo já tava superfeliz porque tinha chegado no ensino médio. Aí vim ter vontade de fazer uma faculdade aos vinte e cinco anos, aí falei: agora vou estudar e vou passar e vou querer UnB, por uma questão de honra e deu certo! Até minha mãe não acreditou, quando eu passei, porque foi um processo meu, não contei pra ninguém que eu tava estudando pra isso, sabiam que eu tava

estudando, mas não sabiam o propósito e eu falava que era pra concurso. Minha mãe nem entendeu quando eu passei. Com o tempo foi entendendo a dimensão de fazer uma faculdade, a importância da UnB, História! Foi até engraçado um dia ela me perguntou: “Por que você não fez artes? (risos) e eu falei, uai, mãe! Mas assim eu criei carinho pela minha formação e minha profissão. Desde o início do curso eu sabia que seria professora e isso nunca foi um problema pra mim, porque eu sempre gostei, eu sempre trabalhei com jovens, na igreja ou na minha rua, então desde sempre me lembro falando com muita gente, então pra mim nunca teve o menor problema, dar aula. Tive experiências excelentes nos estágios, aqui no Chicão foi muito bom! O professor Bené foi incrível, um cara que vale a pena conhecer, mesmo! Conseguia organizar, ensinar e tem uma metodologia com os alunos incrível e foi ótimo pra mim. Fiquei um mês indo lá no Chicão assistindo as aulas e passou o tempo e eu continuei porque valia a pena pra eu aprender como ele faz e eu aprendi muito, anotei muito, pesquisei sobre ele e a didática dele e foi uma experiência ótima. A segunda foi mais difícil, no São José, um colégio mais difícil, turmas mais novas, de fundamental e o professor de lá não me acompanhou e eu acabei seguindo sozinha. Ele me deu um canetão e disse, vai... e fiquei duas semanas dando aula, efetivamente na escola, mas foi muito bom, por quê? Primeiro porque eu tava sozinha ali, era eu e eu, segundo porque apliquei tudo que aprendi com o Bené lá no Chicão. Umas coisas deram certo, outras não, umas por ser pela minha personalidade não dar certo, outras pela turma, mas deu certo e eu curti bastante dar aula pra eles, apesar das dificuldades: escola barulhenta, sem apoio, eu não era nada né? Estagiária, sem ninguém pra me acompanhar, mas eu encarei! Depois quis conhecer outro grupo e fui pra EJA, à noite também no São José e foi muito legal, um professor bem bacana que me deixava livre, mas ficava comigo em sala de aula e consegui reunir tudo que tinha aprendido e dava uma aula tranquila, sem problema nenhum e ele me dava dicas bacanas, pois tinha bastante experiência, dava aula também no Marista e estava pra se aposentar e eu sugava o máximo que podia. E minha primeira experiência como professora mesmo foi ano passado, no Bosque, com dez turmas do nono ano, com mais de quarenta alunos e a Carol, minha coordenadora me falava que eu não daria conta, porque dizia que eu era novinha e tinha cara de boazinha, mas eu disse: relaxa, vou dar conta, sim! Depois ela concordou comigo que foi legal. Eu apliquei muita coisa que aprendi nos estágios lá no Bosque. Trabalhei com muita redação, desenhos, painéis e até hoje tenho contato com os alunos de lá. Me sentia muito segura, porque não tinha ninguém me julgando e fui com muita sede, com muita vontade de dar aula, e tava conversando com uma colega aqui que está em seu primeiro ano como professora e disse que sentiu medo e tal, eu não senti, porque acho que tava com tanta vontade de trabalhar que nem pensei nisso, já cheguei aplicando o que tinha aprendido e dando aula sem o menor problema, mesmo. E aquela sensação de não acreditar em mim foi embora totalmente! Hoje acredito em mim até demais e me sinto muito mais segura e foi um processo onde eu aprendi a afirmar mesmo, assim chegar na sala com adolescentes e nunca tive problema com eles. Tento passar o máximo de motivação pra eles, inclusive de vida. Tento sempre falar pra eles que somos iguais, somos do mesmo lugar, que nasci e fui criada aqui em São Sebastião e sei muito bem como é não ter pai. Porque muitos alunos chegam pra mim e dizem, “ah, professora, não fiz o dever de casa porque não tenho pai.” Tá bom, eu também nunca tive e sempre fiz os deveres de casa, e aí? Aí da uma quebrada neles, assim, porque eles sempre me vêm por aqui, pela cidade o tempo todo e às vezes eu joga na cara mesmo, assim, não é desculpa. Não tive pai, minha mãe era ausente porque precisava trabalhar, mas não parei por isso, sempre estudei. Foi mais difícil, porque sempre é. (Taís Albuquerque, 2019).

Você chega e é como te jogassem na sala de aula dizendo: “Vai lá! Se vira”!

Não é uma coisa que eu pensava desde pequena. A ideia que eu tinha na minha cabeça era que eu seria veterinária, mas na escola sempre gostei de atividade física. Cheguei a fazer o vestibular pra veterinária, não passei e comecei a trabalhar muito novinha, acho que com dezesseis anos. Trabalhei em várias lojas em *shopping* e quando saí desse esquema de lojas eu fui trabalhar em uma academia ali na Asa Sul,

com uns dezenove anos já. Trabalhava na recepção e comecei a conviver com este mundo, né? Tinha terminado o ensino médio e pensei: já tô aqui, vou estudar Educação Física, sempre gostei, vou fazer! Porque eu conciliaria. Não daria pra ser na UnB porque precisava continuar trabalhando e pagaria a faculdade, aí fiz na UNIP [Universidade Paulista]. Durante todos os anos de faculdade trabalhei nesta mesma academia e continuei ficando lá por nove anos e era uma academia super legal, que era de um cara renomado na Educação Física, Paulo Gentil, que tem livros sobre emagrecimento e hipertrofia e ele é meu amigo e oferecia cursos e isso me acrescentava muito lá. Aí fui fazendo a faculdade e à medida que iam surgindo os estágios eu fui trabalhando em todas as áreas da academia, na musculação, na ginástica, no administrativo e nem passava pela minha cabeça, a escola. Gostava do ambiente da academia, mas era cansativo e não compensava financeiramente. Fiz um curso de pilates e passei a trabalhar só com isso. Na época da faculdade teve uma vivência que eu gostava e que me remetia à escola: recreação. Tinha uma professora maravilhosa, professora Edir. Era uma aula superbacana assim, mas era coisa de ambiente escolar mesmo, sabe? E eu adorava aquilo e esta professora no final do semestre pegou cada aluno e foi falando o que ela achava que aquela pessoa tinha de destaque para direcionar a prática. E ela me disse: “Renata, você tem uma liderança com equipes e você se daria muito bem em escolas.” Mas isso passou. Me formei e me sentia com esta habilidade, mas não pensava em trabalhar em escola ainda, pra mim, eu tava tão fncada naquilo, na academia e terminei a faculdade, com um filho, e o pai dele faleceu quando ele [ainda] tinha poucos meses e era uma correria, trabalho pra pagar creche e tudo sozinha. Teve uma época que eu tava na academia de sete e meia ao meio dia e saía correndo para o aeroporto, onde eu trabalhava em outra coisa que não tinha nada a ver, de uma até nove da noite. Eu deixava meu filho na escola antes de ir pra academia e a madrinha dele buscava ele pra mim, daí eu saía do aeroporto, ia lá na casa dela, dava a janta, brincava e conseguia pagar as contas no sufoco. Aí uma amiga minha falou do concurso da Secretaria de Educação e resolvi fazer. Estudava da hora que meu filho dormia até três da manhã. E tinha só quarenta e três dias pra prova. Minha casa era cheia de papel grudado pelas paredes, era o jeito que eu tinha, fazia os esquemas e colava pela casa, quem ia lá perguntava se eu tava doida (risos). E ficou. Falei: vai ficar até sair o resultado! Quando eu for convocada que vou tirar. Aí fiz isso e deu certo! Passei e como nunca tinha trabalhado em escola, caí cem posições, porque a experiência da academia não valia de nada. Fui convocada em 2015 e aquele negócio, você chega e é como te jogassem na sala de aula dizendo: “Vai lá! Se vira!” Um monte de adolescente querendo te testar... E quando me convocaram, na verdade eu estava com meu segundo filho recém-nascido, então ainda peguei um período de licença. Mas cheguei pegando a parte boa de cada um dos colegas, muitas dicas. E agradeço todo dia até hoje, porque minha vida melhorou muito! Só de pensar que se meus filhos adoceram, posso estar com eles, sem ficar sem receber, sem ter que conseguir substituto, poder viajar de férias, coisa que até então eu não tinha. E quando eu estava estudando um dos incentivos foram fotos de uma mãe com os filhos na praia, de um carro igual ao que eu tinha, mas ainda estava pagando e de uma casa. Quando eu desanimava eu olhava pras fotos e voltava a estudar (risos). Mas aí, depois de tudo isso, comecei a amar estar na escola, falei, pronto! Prefiro muito mais estar aqui do que na academia. Os meninos dão um trabalho danado, mas aí você vai começando a conhecer e vendo a história de cada um e vendo que é pura carência, pelo menos na Santa Maria, onde eu trabalhava, aqui também, eu acho, a estrutura é zero: muitos casos de pai preso, mãe drogada, então assim, eles precisam de atenção. Então assim, rapidinho as coisas ficaram bem mais suaves pra mim, porque eles me adoraram e me abraçaram e eu adorava a escola, todo mundo, os colegas também, então era tranquilo pra trabalhar e aí o que eu fui aprendendo foi como fazer as coisas, que aí fui pegando de um, de outro, pegando dicas com os colegas, porque era universo que eu não conhecia e conheço pouco, se for pensar. (Renata Ribeiro, 2019).

Eu gosto não, eu amo o que eu faço!

Vim de família adotada. A minha mãe biológica ainda na gravidez me rejeitou e me deu de papel passado pra minha mãe que me criou, que já é falecida, mas elas eram

primas de primeiro grau. Eu sempre tive muitas dificuldades na escola, quando era pequeno, então minha mãe batalhou muito comigo, [eu]moro na Cidade Ocidental, sempre morei lá. Essas dificuldades faziam com que minha família adotiva me visse com outros olhos, do ponto de vista negativo, então eu tinha um tio que dizia que eu ia ser bandido, que eu não prestava pra nada, que não sabia porque minha mãe tinha me adotado e aquela história toda. Foi passando o tempo e descobrimos que minha mãe estava com câncer e ela veio a falecer, [então] eu precisei tomar uma atitude e com dezessete anos pensei: agora eu preciso estudar! Neste momento me envolvi com a igreja evangélica e frequentei lá por um tempo e foi lá que me descobri, né? Que queria ser professor. Tive a oportunidade de dar uma aula na escola dominical lá e aí pensei que queria levar aquilo ali pra minha vida. Então fui terminar os estudos e aí um amigo que na época fazia graduação em história na UnB falou: Oh bicho, vai sair o vestibular da UnB, por que você não faz? Eu falei: Véi, acho que não vou dar conta não, nunca fiz, sei nem como é que é! E ele disse: faz, pô! E aí eu fiz e passei! E aí, com muitas dificuldades, porque eu peguei uns professores que Deus me livre! Gosto nem de lembrar. E aí como orientador peguei o Vicente e aí o Vicentão me massacrou no TCC [Trabalho de Conclusão de Curso] (risos), mas assim, tudo isso foi muito bom. Tive bons professores, apesar de serem tradicionalistas, né? E aí fui me construindo enquanto professor e na época trabalhava em shopping, então tinha dificuldade na questão de horários, porque o curso era noturno, mas eles não obedeciam muito a regra e eu tinha que pegar disciplinas durante o dia e fazer trabalhos durante o dia, então tinha essa dificuldade. Aí chegou um amigo e disse pra eu entregar currículo na subsecretaria de Luziânia e a empresa que eu tava faliu e eu falei, cara e agora? Posso nem pensar em ficar desempregado, eu já tinha um filho. Com duas semanas eles me chamaram na subsecretaria e até o momento, foi a melhor experiência que eu tive em sala de aula, em relação à convivência com alunos e foi muito bacana! Fiquei lá três anos e depois o meu pai ganhou para vereador lá onde a gente mora, na Ocidental e aí ele me puxou para ser diretor de escola e foi uma experiência nada... nada... nada agradável. Cai numa escola muito ruim, com um grupo de professores extremamente ruins no sentido de pessoas mesmo e de toda forma, eles tentavam me derrubar e aí surgiu o processo seletivo daqui e eu pensei: vou fazer o processo seletivo do DF e fiz, mesmo sem estudar, fiquei em décimo oitavo, pensei que nem seria chamado e no início deste ano, as coisas se intensificaram, o prefeito me chamou pra conversar, a gente discutiu, eu pedi exoneração e na hora que eu saí do gabinete, o pessoal daqui me ligou! Me falando: professor, surgiu uma carência aqui de um ano inteiro, você quer? Eu falei: estou indo aí agora! E estou aqui! Eu gosto muito o que eu faço, gosto não, eu amo o que eu faço! A sala de aula, os alunos, a matéria que eu ministro... então essa é mais ou menos minha história de vida. (Luís Queiroz, 2019).

Ouvir estas narrativas de experiências de vida dos/as colegas do Miguel Arcanjo, me fez refletir como cada caminho é singular, como, para alguns/mas, a educação foi uma brecha encontrada para sobreviver, tanto no sentido material quanto existencial. Percebi, também, que depois das entrevistas, os olhares entre nós se tornaram mais leves e até afetivos. Mesmo nós nos percebendo diferentes em nossas escolhas de como lidar com o processo educativo.

A segunda categoria pensada para a construção das mônadas se relaciona com a maneira como os professores/as percebem e lidam com PD em suas turmas, a intitulei “Como lida com PD”.

Como lida com PD

Sobre a possibilidade de PD estar direcionado à educação para as relações étnico-raciais, a professora Vilma narrou achar importante, sim, que eduquemos para as relações étnico-raciais. No entanto, não se aprofundou nas discussões sobre EREER, se atendo a compartilhar comigo uma grande quantidade de atividades e textos que costuma trabalhar nas suas aulas de PD. Textos com as temáticas que ela julga importante, chamando atenção para um deles, cuja temática é trabalho em equipe.

Já o narrador Adalex tem uma percepção mais cética em relação à disciplina PD, afirmando ser apenas mais uma estratégia da SEEDF para preencher os horários dos/as professores/as da rede e não uma proposta de trabalho que tenha objetivos definidos em torno de uma intenção de transformar a sociedade.

A professora Taís demonstra em suas narrativas que PD foi uma oportunidade que ela encontrou para trabalhar temas que extrapolam o currículo de história, e que para a realização de um trabalho que reconheça o aprendizado dos/as estudantes, é preciso, segundo ela, “sair da zona de conforto”.

A professora Renata narra sentir necessidade de apresentar às suas turmas uma proposta diferente do que apresenta nos horários de educação física, extrapolando assim, as práticas pedagógicas de sua disciplina de origem.

E, por fim, o narrador Luís vê em PD tanto a oportunidade de abordar o tema sugerido pela escola quanto de trabalhar com os/as estudantes questões de comportamento social, tais como: moral e ética, dentre outros temas.

Quando um cai, não consegue, ele jamais fica sozinho

O sentido dos gansos, o texto conta a história dos gansos. O porquê deles voarem sempre em forma de V. O da frente é o que mais galha, o que faz mais barulho e é o que toma a corrente de vento mais forte e eles vão se revezando em suas posições e elas vão cortando o vento e este é o sentido do trabalho em equipe, pois eles vão se revezando, quando um começa a se cansar e quando um cai, não consegue, ele jamais fica sozinho, desce um outro pra socorrer e enquanto o que caiu não fica bem o outro não segue ou, enquanto ele não morre o outro não o abandona. Um texto lindo! (Vilma Nunes, 2019).

Defino PD como uma possibilidade que a administração tem de “tapar buracos”, sabe?

Meu primeiro vínculo na Secretaria de Educação foi como professor contratado, aquele vínculo que a gente é contratado por um ano e pode ficar mais um ano e sempre depende de processo seletivo. Então fiquei dois anos como professor contratado, trabalhando com a EJA aqui em São Sebastião e nesse meio tempo fiz o concurso para professor efetivo e fui aprovado, demoraram a convocar, mas quando me chamaram em 2013, foi empolgação total! Escolhi São Sebastião e chegando na

CRE [Coordenação Regional de Ensino] me disseram que só tinha vaga no CEF São Bartolomeu. Tudo bem! Fui ao CEF São Bartolomeu e apresentei o meu memorando à diretora que me apresentou o espaço escolar e me apresentou ao corpo pedagógico e uma pessoa da coordenação pedagógica me apresentou toda a carga que eu deveria cumprir e esta carga inteira era de PD, daí como tive PD enquanto estudante no ensino médio e sempre foi totalmente diverso: uma hora tava com física, uma hora tava com matemática, ou português, ou artes... daí perguntei o que eu faço com este PD? Só vou dar aula de PD, né? E o que é? Como que eu desenvolvo? Porque minha experiência era só como aluno e não como professor e me falaram que eu poderia usar PD para trabalhar temas transversais ou pra trabalhar boas maneiras, ou seja, não tive uma resposta mais precisa e eu fui descobrindo ao longo do tempo. Daí me posicionei enquanto professor de português e era meu primeiro ano como efetivo, eu queria trabalhar com minha disciplina por conta da minha formação e acabei, depois de muita conversa com a vice-diretora que cuidava do pedagógico lá, a professora Matilde, acertamos que eu ia trabalhar o PD com o qual eu fiquei voltado para produção de texto e costumava alinhar com os professores de língua portuguesa os assuntos a serem trabalhados. Para o ensino fundamental o assunto costuma ser gênero textual – carta, receita, artigo de opinião e a partir de gêneros vem a produção pra ver se o aluno realmente esta compreendendo a utilização da linguagem dentro das mais variadas possibilidades de comunicação, resumindo é isso. Tive PD no Miguel Arcanjo e aqui na escola, quando eu cheguei já havia um modelo bem parecido com o que eu fazia lá no Bartô: PD estava concentrado com o pessoal de língua portuguesa e se trabalhava leitura e produção de texto, inclusive o nome da disciplina foi alterado para LPT [Leitura e Produção de Texto]. Defino PD como uma possibilidade que a administração tem de “tapar buracos”, sabe? Suprindo as janelas dos professores com PD, não importa a sua disciplina, se é português, história, educação física... o que não se quer é ter que contratar, ter que gastar mais com outro profissional que assumiria a carga fechada da disciplina, pra desenvolver um trabalho com continuidade e de 2016 pra cá PD não está mais ligado a uma prática contínua, todo ano muda: um ano esta com história, outro com geografia e este ano está distribuído entre três disciplinas, incluído educação física. Então fica difícil caracterizar PD e quando ele esteve mais próximo de uma identidade foi quando estava com português, sem querer puxar para minha área, mas era visível pela comunidade, pelos professores que já reconheciam a disciplina voltada para a língua portuguesa. Mas hoje, como tem sido feito e ano a ano vai mudando não tem projeto que seja continuado, porque ainda tem a rotatividade dos professores: o professor que está este ano na escola, sendo boa parte da equipe de contratos temporários, não sabemos no [ano] seguinte como será. Às vezes a gente implementa um projeto com base na prática de determinado professor e este professor sai da escola, o projeto morre. Então pra mim, do jeito que está, infelizmente, o PD hoje tem esta característica de “tapar buraco”. Infelizmente porque é um tempo precioso de formação que poderia ser melhor utilizado. Sem desmerecer o trabalho dos professores que atuam hoje com PD, mas por uma questão de continuidade das práticas. E em educação a gente não trabalha com nada do dia pra noite, a gente precisa ir experimentando, observando e fazendo esta auto avaliação pra aperfeiçoar, melhorar. Então, se o PD fosse um projeto contínuo da escola numa determinada linha de estudo, de pesquisa, de ensino, com certeza a escola ia ganhar, os alunos iam ganhar, a comunidade ia ganhar. (Adalex Fedalto, 2019).

Acho que PD foi uma oportunidade de sair da zona de conforto da minha matéria

É uma experiência nova, primeira vez que trabalho com esta disciplina. No início bati muito a cabeça pra saber o que ia fazer pra estes meninos pra que eles fizessem, porque a problemática do PD é: eles não querem fazer porque não reprova, e aí eu falei: agora tem que ser uma coisa que eles gostem e que eles vão trabalhar. Aí fui conversando com outros professores, que foram me dando várias ideias e teve uma que achei interessante que adaptei que é trabalhar com super-heróis e como o tema do bimestre na escola é Identidade, passei pra eles um filme, Pantera Negra, até pra

dar uma quebrada, pra eles entenderem que existem outros tipos de heróis em outros locais e foi bem interessante, as turmas receberam muito bem o filme. Muitos nem tinham assistido ainda. Depois eles fizeram seu próprio herói. E eles criaram e este herói tinha que ter três superpoderes e criar uma história pra este super-herói. Então, eu consegui fazer com que eles desenhassem, ativassem a criatividade, porque o desenho e a história era individual, pessoal e não podia ter cópia e escrevessem, até o sexto ano, claro que com complexidades diferentes, porque trabalho com sextos, sétimos, oitavos e nonos, então eu cobre bastante e as respostas foram muito positivas, mesmo! Conheci mais os alunos, umas coisas incríveis! Peguei desde uma nuvem unicórnio até o Homem apagão, então passou por muitas coisas legais e interessantíssimas! Agora a segunda fase do trabalho, pra finalizar é este super-herói vai ter que resolver um problema em São Sebastião. Eles vão ter que me contar isso. Sexto e sétimos anos será em quadrinhos e oitavo e nono a escrita já é pensando nas redações no Enem, vestibular pra eles exercitarem. Tem sido bacana! Respostas positivíssimas! A ideia era fazer com que eles pensassem sobre a identidade deles, de uma forma lúdica, porque se eu chegasse e perguntasse sobre identidade, eles talvez não soubessem falar. E eles me falaram muito sobre eles, por exemplo, a Janine que é deficiente física, veio com um super-herói que andava, que falava, então todas as condições dela, ela eliminou, era um super-herói que conseguia voar, andar e tinha o poder do amor e a história dela foi extremamente convincente porque ela andava e voava e distribuía o amor pra quem machucava quem era deficiente, então ela me falou um pouco da identidade dela. Outra menina falou sobre abusos sexuais, então eu até sentei com ela, conversei e outro aluno que trouxe um super-herói que tinha oito braços e fui pesquisar, perguntar e soube que ele tem oito irmãos e cada mão tinha um poder diferente, então fui conhecendo estes alunos melhor e eles pensando suas identidades. Estou pensando em trabalhar as regiões do Brasil no segundo bimestre pra que eles possam conhecer melhor, porque tenho percebido que eles conhecem muito pouco, desde culinária, cultura, política, de tudo um pouco ou música, que penso em trabalhar com Luiz Gonzaga e Gonzaguinha, MPB, porque eles só escutam funk, então o intuito é apresentar autores e que eles me apresentem coisas novas pra eles, estou pensando e conversando com outros professores pra ver se encaixa em todas as turmas. Acho que PD foi uma oportunidade de sair da zona de conforto da minha matéria, foi uma forma que eu entendi de pensar como fazer os alunos se sentirem motivados pela aula, mesmo sem reprovação. Usei outros espaços físicos da escola e em sala tirava as mesas e eles sentavam em círculo e eles adoraram. A maioria dos alunos têm feito as atividades, alguns por perceberem meu empenho até dizem: “é por você, professora. É pra você ler!” E leio junto com eles, sentados ao meu lado e vou comentando com cada um as minhas percepções. Então quando eles viram meu envolvimento, começaram a fazer com mais cuidado. (Tais Albuquerque, 2019).

Eu gostaria de dar outra coisa que tivesse meio que fora do universo deles

Lá na outra escola eu não tinha, vim saber que trabalharia com PD aqui e fiquei meio perdida porque só sabia que é Parte Diversificada, o que eu vou fazer, mas já pensei que como eu dava aula de pilates na academia, eu sempre quis colocar pilates nas minhas aulas e tem no currículo, mas é difícil de aplicar, porque imagina, as turmas super lotadas e exige uma concentração, uma calma, me diga! É desafiador, mas não é impossível, ainda pretendo fazer! Eu cheguei aqui e fui perguntar para o professor Ricardo o que eles costumavam fazer no PD e o Ricardo me disse que trabalha xadrez com eles, porque tem também nos jogos que eles competem entre as escolas de São Sebastião e no Distrito Federal, esta modalidade e eu tinha um aluno em Santa Maria que é campeão brasileiro de xadrez. Ele praticava na escola e com o pai em casa e era um professor que levava nas viagens pras competições e ele ganhou até bolsa de estudos em colégio particular de Águas Claras. Aí eu comecei, mesmo sem saber tanto fui estudar e estamos trabalhando e eles gostam, mas eu gostaria de dar outra coisa que tivesse meio que fora do universo deles, porque ficar no que eles já tem possibilidade de ter mesmo na educação física normal, não é o que eu pretendo. Eu queria pegar as turmas e pensar como articularia pilates, dividindo a turma, porque só faria quem realmente quisesse e eu teria que ter outra

atividade interessante para quem não quisesse o pilates. Mas no xadrez tem sido tranquilo, principalmente os sextos anos que se interessam mais em saber as regras, os demais começam desinteressados, mas depois que entendem se interessam mais. (Renata Ribeiro, 2019).

PD foi uma novidade pra mim

Quando cheguei aqui fiquei meio que perdido, porque não sabia qual é o objetivo da disciplina em si, né? Fiquei meio perdido, porque nas escolas por onde passei nunca tinha trabalhado com disciplina semelhante. Mas tenho tentado trabalhar com eles conteúdos que estejam dentro daquilo que foi estabelecido pela escola e no primeiro bimestre foi a questão de identidade. Então o que eu fiz? Trabalhei um texto do Maurice Halbwachs sobre história e memória e passei algumas questões pra eles interpretarem a partir do texto e aí passei um trabalho pra eles, falei: oh, galera, vocês vão pegar uma memória de vocês, (depois que eles já tinham entendido a importância da memória pro historiador e pra história) e vão transcrever ela pra mim e a partir desta memória, sendo ela boa ou sendo ela ruim e aí é você quem vai escolher, você vai criar um horizonte de expectativa pra sua vida: o que você quer ser, o que você pode fazer, no caso de ser uma memória ruim, o que fazer pra que aquela situação não se repita na sua vida. E aí estou trabalhando com eles mais nesta pegada, deles construírem a própria identidade, então estou trabalhando mais dentro desta linha. Sempre vou na internet pra tentar angariar material e como fiquei meio perdido em relação à disciplina, fui correndo por fora e acho que os alunos estão entendendo o que quero passar pra eles. Aquele momento que você chega na escola e o pessoal, por conta das ocupações que têm, não conseguem explicar da forma que deveria o que você tem que fazer, né? Então eu fui indo pela intuição e perguntando pros colegas, depois sentei com o Marcos [supervisor pedagógico] e ele me explicou mais ou menos e vou conversando com os colegas, tento copiar aquilo que é bom e tento inserir isso dentro da disciplina para que os alunos possam se construir enquanto seres sociais. Dentro do sentido de currículo, eu ainda não consegui identificar o que é esta disciplina, mas no sentido empírico acredito que PD é de extrema importância pra que você consiga trabalhar conteúdos que passam despercebidos dentro da sua própria disciplina, que são questões importantes, que nós deveríamos falar, mas que por questões de tempo, cumprimento de currículo, de atividades e pelo fato de ser uma turma de PAAE que você tem que acelerar um pouco o conteúdo com eles, então você pode passar alguns outros conteúdos extras dentro desta disciplina e dentro destes conteúdos, tentar trabalhar valores sociais como respeito, gratidão, dignidade, como se portar na sociedade... então este é o objetivo: fazer que eles percebam como eles precisam se melhorar enquanto alunos, dentro do ambiente escolar, enquanto pessoas, fora do ambiente escolar, pra que eles possam criar outra perspectiva de vida, né? Porque estes alunos não tem nenhuma perspectiva de vida. No primeiro dia de aula fiz uma apresentação com eles e pedi que me dissessem o nome e a profissão que queriam ter. A maioria disse que não sabia o que queria ser e isso é preocupante, então já que não sei a linha que tenho que seguir dentro de PD, estou tentando construir com eles uma visão sobre isso e aí conversei muito com eles, passo vídeos motivacionais e sempre com uma visão moral e ética. (Luís Queiroz, 2019).

A partir das falas dos/as narradores/as, notamos que cada um/uma percebe e compreende a disciplina à sua maneira e que sente dificuldades em saber como e o que trabalhar com as turmas, visto que são poucas as orientações que recebem por parte dos/as gestores/as da escola. Estas trocas de experiências me fizeram perceber que cada professor/a dedica o tempo desta aula para complementar sua disciplina específica – história, português, educação física – ou usam o tempo e espaço para trazerem novas propostas de saberes.

A terceira categoria se refere ao entendimento da Lei 10.639/2003 e o que os/as colegas pensam e sabem sobre ela, a intitulei “O que pensa ou sabe sobre a Lei 10.639/2003”. Houve quem tenha demonstrado saber da existência lei, mas admitido não estar atualizado/a sobre o assunto.

O que pensa ou sabe sobre a Lei 10.639/2003

Adalex e Taís, por exemplo, reconhecem a importância de educar para as relações étnico-raciais, enquanto uma das colegas, a Renata, pensou o termo étnico como sendo direcionado à ética. Vilma demonstrou ter interesse pelo tema em novembro, quando lembra do que chama de “história da escravidão africana”.

Em novembro falo sobre a história da escravidão africana, a história do africano e do afro-brasileiro

Muitos professores trabalham PD como reforço de sua própria disciplina, mas como eu não trabalho PD com todas as minhas turmas, eu não utilizo minha aula de PD pra história. Eu resolvi trabalhar PD, pensando na atual conjuntura da sociedade: a desvalorização dos pais, a falta de respeito, a falta da moral e dos bons costumes, então a educação hoje tá complicada. Eu resolvi trabalhar temas relacionados à formação da personalidade da criança, na formação do cidadão, na verdade. Então em PD, trabalho temas que envolvem isso: respeito, ética, riscos de um namoro na juventude, risco de gravidez, abuso sexual, até que limite pode ir a amizade de um adulto com uma criança. Trabalho perguntas como “Quem sou eu?”, “Quem é você, afinal?”, “Como você se comporta?” e trabalho muito também com vídeos de automotivação, sobre *bullying* e os riscos que a pessoa que sofre o *bullying* corre, podendo chegar até ao suicídio. Estes temas por causa do comportamento da juventude hoje em dia, a precariedade dos valores, falta muitos valores na educação de hoje, a desvalorização do ser humano, a maldade, violência, a mentira, que muitos acham fácil demais pegar e falar uma mentirinha e enganar as outras pessoas, isso. Tem o racismo também que me esqueci de mencionar e inclusive estes temas, trabalho em história também, mas em PD eu deixo este assunto pra novembro. Então em novembro falo sobre a história da escravidão africana, a história do africano e do afro-brasileiro, a história da abolição da escravidão no Brasil e também tem várias aulas de vídeos que mostram depoimentos de um repórter que passa sempre na televisão, que viaja por vários lugares e tem alguns documentários. Tem uma reportagem interessante, que ele chega com a equipe de reportagem com pessoas brancas e uma criança começa a chorar e por quê? Porque ela se assusta, por nunca ter visto uma pessoa daquela cor e se assusta. Mas gosto de trabalhar este conteúdo no mês de novembro e pego firme no dia 20 de novembro. Tem também um filme que passo pra eles que é “O Besouro”. (Vilma Nunes, 2019).

Nossos estudantes estão desinformados em relação a esta temática étnico-racial

Sem dúvida há uma necessidade desta abordagem, o dia a dia nos mostra esta necessidade, pois nossos estudantes estão desinformados em relação a esta temática étnico-racial. Eu que pelo segundo ano venho atuando como coordenador pedagógico na escola, tenho que mediar conflitos que, muitas vezes, são por conta do não entendimento da realidade do nosso país, que isso é a base da nossa cultura e que o aluno, por um motivo ou outro, por uma influência ou outra não faz questão de louvar a diversidade e acha que pode fazer chacotas com o colega por ele ser negro. E quando a gente conversa com este jovem, a gente percebe que ele simplesmente

não tem informação, não foi educado neste sentido. Então o ambiente escolar não pode negligenciar isso! Isso é uma perda tremenda para a comunidade, pra sociedade, pois estes jovens podem levar esta cultura para o ensino médio, reproduzindo este comportamento e aí teremos os adultos que temos hoje, intolerantes, sem conhecimento, agindo com base em seus preconceitos. (Adalex Fedalto, 2019).

PD pode ser uma oportunidade, a melhor porta pra se trabalhar o tema racial

Acho que ela deve ser trabalhada em todas as matérias, porque acredito na libertação das disciplinas, de não serem os quadradinhos. Quando eu trouxe o “Pantera Negra” pensei mesmo em quebrar os estereótipos dos super-heróis brancos, que moram na Europa ou Estados Unidos, trazer pra mais próximo deles e com essa ideia mesmo de negritude, de mulher, todas as diferenças possíveis. E nos trabalhos surgiram personagens trans, meninos que fizeram de meninas, super-heróis que mudavam de cor, de raça. Teve um super-herói que o poder estava no cabelo e foi um menino que apresentou esta história, relacionada à estética. Soube da lei na faculdade e depois, estudando pra o concurso. Acho que ela tem sido esquecida. Eu individualmente tento aplicar e sempre tento trazer isso pros meninos, por exemplo agora eles estão estudando o período entre-guerras e aí eu estava mostrando nos Estados Unidos, a mulher negra, o homem negro, mas eles não tem dado importância e eu digo: mas vocês são negros, é importante que saibam sobre estes assuntos, mas eles ficam muito mais empolgados com outros personagens como Marilyn Monroe do que com personagens negros. Eles se assustam quando eu falo que somos negros e eles reagem dizendo que eu não sou negra e digo que sou filha de negro e eles não entendem. Vejo que eles não se percebem como negros e que este assunto não é muito trabalhado aqui nesta escola, comparando à outra onde trabalhei ano passado. Lá os alunos tinham mais consciência, por conta de um trabalho mais efetivo com projetos que envolviam temas raciais, que eram incentivados pela coordenação que possibilitava que parássemos os conteúdos para trabalharmos estes projetos. Os alunos lá questionavam mais sobre a presença da mulher, por exemplo, no governo de Getúlio Vargas outro exemplo foi uma exposição que fomos ver e perguntaram “e o homem negro, onde tá?” Percebia um questionamento mais forte lá e aqui vejo que eles se assustam quando falamos sobre isso. Ainda usam termos como moreninho ao invés do negro, por exemplo. Acredito que PD pode ser uma oportunidade, a melhor porta pra se trabalhar o tema racial, pois seria uma aula inteira dedicada a isso. A questão é os alunos quererem falar sobre isso, de que maneira seria feito. Tentar entender o que eles querem. (Taís Albuquerque, 2019).

Acho importante que tenha um momento que se fale sim sobre as relações, sobre ética, sabe?

Já ouvi falar, mas não sei muito sobre ela. Acho importante que tenha um momento que se fale sim sobre as relações, sobre ética, sabe? Sobre coisas do dia-a-dia, porque eles precisam aprender a lidar com o outro, saber respeitar as diferenças, os espaços. Talvez isso seja mais importante que muitos conteúdos que eles nem vão usar na vida e nas coisas do dia-a-dia que eles precisam saber o mínimo pra se relacionar, você não tem. É até um assunto a ser trabalhado independente das relações étnico-raciais, relações de uma maneira geral. (Renata Ribeiro, 2019).

E a grande maioria não se reconhece com negros

A gente percebe nas brincadeiras deles, que por mais que vejamos como brincadeiras, nós sabemos que tem um fundo de verdade, quando eles utilizam termos pejorativos como: “Ah, seu macaco!”, “Seu preto!”, então eu tento cortar isso dentro da sala e explicar porque que eu estou fazendo isso. Me parece que eles de alguma forma nutriram, não sei se no contexto familiar, uma espécie de preconceito e isso esta enraizado neles ainda e a forma como isso se manifesta é em forma de brincadeiras. Para eles é brincadeira, mas que tem sempre uma pitada de

realidade e aí eu tenho que desconstruir isso neles a partir da disciplina, principalmente a partir da disciplina de história, pra que eles possam entender que isso é extremamente grave. Teve até um dia que um deles me perguntou: professor, o que é cotas? E aí eu expliquei e ele disse: ah, agora entendi o real sentido, mas sempre tem um que diz que é vitimismo, que é cada um com seu cada um e pronto. Mas você já conseguindo ter esse diálogo com eles, por mais que você não consiga alcançar todos, que é impossível. E a grande maioria não se reconhece como negros, eles não tem esta identificação, o que é extremamente preocupante. Estou tendo dificuldade de trabalhar isso com eles, não sei se é por conta do momento político, porque quando chegam na sala de aula reproduzem o discurso que veem na internet, na televisão. Um ou dois se sentem representados pelo discurso sobre as cotas, por exemplo. Já vieram falar comigo em particular que foram vítimas de racismo, mas não queria falar na sala. Mas eu queria que alguém que tenha passado por esse tipo de situação, falasse com eles, pra eles verem que é real, que acontece todos os dias e que machuca, que destrói pessoas e lança pessoas até nos mais altos níveis de depressão. E pra eles parece que esta questão do racismo é uma questão muito distante, quando na verdade é muito próxima e eles não conseguem perceber isso por não se identificarem como negros, como pardos e isso tem que ser trabalhado de maneira paulatina, mesmo dentro do conteúdo de história. (Luís Queiroz, 2019).

Noto, nesta terceira categoria de mônadas, o quanto é importante que haja uma empreitada em torno do debate e das práticas na EREER. Nestas entrevistas, com a décima parte da equipe de professores da escola, fica evidente que a Lei 10.639/03 é pouco ou nada conhecida, embora concordem com a necessidade de que haja uma educação para as relações étnico-raciais, há quem pense que devemos tratar as relações de uma maneira geral, como sugere a professora Renata. Os/as colegas também percebem que os/as estudantes praticam o racismo como brincadeiras e algumas vezes, como violência, como disse o professor Adalex, a partir de suas experiências como coordenador.

A professora Taís sugere que EREER não se limite ao ensino de história e sim perpassa por todas as áreas, sob a justificativa de, como ela disse: “acredita na libertação das disciplinas”. No seu primeiro ano de experiência com PD, trouxe para suas turmas a representação cinematográfica recente que quebra os estereótipos de super-heróis, com o filme *Pantera Negra*²², saindo do universo norte-americano/europeu. Ao passo que o professor Luís percebeu com facilidade a violência travestida em brincadeiras racistas e a ausência de reconhecimento do pertencimento racial e mesmo a falta de noção das políticas afirmativas e a necessidade de existirem.

²² Título: Black Panther (Original); ano produção: 2018; dirigido por Ryan Coogler; estreou em 15 de fevereiro de 2018 (Brasil); duração: 134 minutos; classificação: 14 anos; gênero: ação, aventura, ficção científica; países de origem: Estados Unidos da América. Sinopse: após uma tragédia, que forçou o jovem Príncipe TChalla a assumir o trono de Wakanda, ele é confrontado em um teste final, pondo em risco o destino de seu país e do mundo inteiro. Em conflito contra sua própria família, o novo rei deve reunir seus aliados e liberar o poder total da Pantera Negra para derrotar seus inimigos e abraçar o seu futuro como um Vingador. Visto em: <https://filmow.com/pantera-negra-t58708/ficha-tecnica/>. Acesso em 24 de jun. 2020.

Ainda dialogando com Benjamin (1996, p. 198), compartilho da ideia de que “as experiências que passam de pessoa para pessoa é a fonte que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos.” E somos trabalhadores/as da educação, sujeitos/as anônimos, testemunhas de um momento político que nos faz pensar sobre a desimportância que o Estado direciona ao nosso labor, que teimamos em resistir ao retrocesso, seja por meio de nossos estudos e trocas de saberes e fazeres, ou seja, pela resistência ao comodismo dentro do próprio espaço escolar.

As mônadas trouxeram as subjetividades dos fazeres docente e minha proposta não é mapear, avaliar ou ainda analisar cada uma das falas, mas sim propor uma reflexão sobre como podemos exercitar a decolonização de parte do currículo do CEF Miguel Arcanjo, no sentido de educar nossos/as estudantes como cidadãos/ãs conscientes social e historicamente.

Estas narrativas representam, para o meu trabalho docente, a possibilidade de um novo olhar, uma perspectiva de atuação dialógica não apenas com os/as estudantes, mas também com os/as colegas, que podem atuar junto, como aliados/as em atividades e ações coletivas, pensadas em torno da Educação para as Relações Étnico-raciais. Penso que ouvir estes/as colegas pode ser um caminho para o engajamento coletivo na luta antirracista dentro da escola.

CAPÍTULO II

LUGARES OUTROS E SABERES OUTROS: PENSAMENTO DECOLONIAL E A PRODUÇÃO DE SABERES PARA/NA ESCOLA

Este capítulo é composto pelas narrativas advindas das experiências com os/as estudantes dos sétimos anos H e I nas oficinas antirracismo, ministradas por Sherwin Morris e por mim, no segundo semestre de 2019. Sherwin compartilhou seus saberes em torno de produções audiovisuais, pois há pouco tempo fez um curso que culminou na produção de um filme curta metragem sobre a história de São Sebastião, chamado *As Desbravadoras*. Estive no lançamento do filme e pude notar o cuidado da equipe em dialogar com sujeitos/as “anônimos/as” desta história. O filme foi produzido no projeto Criar TV, parceria entre a Secretaria de Cultura do Distrito Federal e o Instituto SOUBRAS – Cultura e Brasilidade, com a realização de diversas atividades de formação audiovisual nas seguintes regiões administrativas: Recanto das Emas, Ceilândia, São Sebastião e Asa Norte.

Sherwin manifestou o interesse em colocar em prática com os/as estudantes o que aprendeu neste curso. Acreditamos no potencial dos/as meninos/as em conseguirem se expressar e colocarem em prática os aprendizados sobre a temática étnico-racial a partir do uso de seus próprios celulares, considerando o envolvimento que têm com este recurso tecnológico.

O professor Luís Eduardo²³, que trabalhava com as turmas de PAAE também estava envolvido com a proposta das oficinas e se colocou como mais um parceiro para realização do projeto, permitindo minha entrada nas salas de aula para conversar com os/as estudantes desde antes do recesso escolar e na semana do retorno das aulas com a intenção de deixá-los cientes do trabalho e de como é importante que participem deste processo.

A experiência foi muito rica e agradável, já que os/as estudantes entenderam o quanto são importantes, e que se trata de uma oportunidade de transformação de pensamento e comportamento, eles/as demonstraram, com raras exceções, interesse em fazer esta troca de aprendizagens e experiências.

Outra informação importante que compartilho com os/as leitores/as é minha busca por recursos financeiros para remunerar os/asicineiros/as. Pois, seria contraditório trabalharmos a positivação e o empoderamento das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras e não entender que o tempo de trabalho dos/as educadores negros/as precisa ser reconhecido e

²³ Mesmo professor com quem conversei e tem suas narrativas apresentadas no capítulo anterior

remunerado. Para isso, fiz contato com os poucos deputados distritais que possuem uma agenda que valoriza a educação pública, sobretudo nas periferias. Sou crítica destes contatos políticos, porém reconheço a necessidade de busca por recursos para que o projeto não fique apenas nestas laudas, ganhando corpo na práxis escolar do CEF Miguel Arcanjo.

Como resultado desta busca, tivemos a seleção do nosso projeto *Por uma educação antirracista no CEF Miguel Arcanjo*, pelo gabinete do deputado distrital Fábio Félix do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) por meio do edital Realize²⁴, que se encontra no anexo A. Esse edital tinha como propósito a seleção de projetos nas áreas de educação e cultura. Sendo que, o objetivo da área da educação é selecionar projetos educacionais que melhor promovam a autonomia e a liberdade na educação, combatam a evasão escolar, a dificuldade de aprendizagem, o machismo, racismo, LGBTfobia, desigualdades sociais ou quaisquer violações aos direitos humanos²⁵.

Nas próximas páginas, narro como se deram as oficinas no CEF Miguel Arcanjo, um percurso que fizemos entre setembro e dezembro de 2019, com encontros semanais, salvo algumas semanas que não pudemos realizar as oficinas em função da organização do calendário pedagógico da escola.

Que comecem os trabalhos!

Como cantou Dona Ivone Lara²⁶, chegamos à escola, pisando naquele chão devagarinho, em dois de setembro estivemos, Sherwin e eu, com duas turmas de sétimo ano do PAAE (Programa para Avanço das Aprendizagens escolares), sétimos I e H. Estas são turmas compostas por estudantes com idade entre treze e quinze anos e o número de alunos/as por turma não pode ultrapassar trinta, segundo a proposta do programa, que tem sido atendida pela escola.

Os encontros aconteciam uma vez por semana e tinham a duração de um horário de PD, de acordo com a organização da escola junto às turmas. A proposta é debatermos textos (sejam estes, canções, poemas, ou mesmo textos publicados em redes sociais) de autores/as

²⁴ O objetivo deste edital é articular as lutas sociais aos processos de incidência parlamentar, aproximando o poder público da sociedade, fortalecendo as estratégias de resistência e as alternativas antissistêmicas. “É ponto fundamental dessa construção a luta pela manutenção dos direitos sociais historicamente conquistados e sua ampliação. O gabinete 24, buscando alternativas participativas na gestão do orçamento público, lança este edital para que você *Realize* os seus projetos”.

²⁵ Para mais informações sobre acessar: <<https://fabiofelix.com.br/realize/>>.

²⁶ Foram me chamar/ Eu estou aqui, o que é que há/ Eu vim de lá, eu vim de lá pequenininho/ Mas eu vim de lá pequenininho/ Alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho/ Sempre fui obediente/ Mas não pude resistir/ Foi numa roda de samba/ Que juntei-me aos bambas/ Pra me distrair/ Quando eu voltar na Bahia/ Terei muito que contar/ Ó padrinho não se zangue/ Que eu nasci no samba/ E não posso parar/ Foram me chamar. (Em Sorriso Negro, 1982).

que abordam a questão racial sob um viés de positivação das identidades negras, mas também considerem as situações de racismo enfrentadas na atualidade.

A primeira turma foi o sétimo I, com vinte estudantes presentes neste dia. Os/as meninos/as ficaram bastante acanhados com a presença de Sherwin, que se apresentou e falou sobre a atuação do *Instituto Congo Nya* em São Sebastião. Ele se esforçou em dialogar com a turma, deixando-os/as à vontade para perguntarem o que quisessem, inclusive sobre ele mesmo.

O clima foi ficando mais descontraído e surgiram algumas perguntas, entre elas, uma sobre o tipo de música que ele gosta e ele respondeu, aproveitando para falar sobre sua origem afro-americana e sobre a influência dos povos negros na musicalidade no Brasil e em outros países da América. Teve um estudante, o Erick, que pediu para que ele cantasse uma música do gênero musical que Sherwin disse gostar, o *reggae*, mas ainda não foi desta vez, pois o sinal tocou, nos comunicando que aquele encontro chegara ao fim. Ficou a promessa. Outro estudante, o Samuel, perguntou se ele já sofreu racismo e Sherwin respondeu, mais uma vez, fazendo desta resposta uma oportunidade de ensinar algo sobre as relações étnico-raciais. Neste momento falou que a primeira vez que viu alguém ser ofendido por causa de sua cor, em nível violento, foi assim que chegou ao Brasil. Ele contou que nunca havia ouvido um ser humano chamar o outro de macaco. O sinal para o término da aula tocou e o garoto que pediu que ele cantasse saiu reclamando por não ter dado tempo.

Já com o sétimo H, Shervin e eu sentimos uma postura mais receptiva da turma. Meninas e meninos se expressaram, com alguma timidez, mas houve mais participações. Nesta turma ele não falou de sua origem, Guiana Inglesa, logo na apresentação, mas falou de seu trabalho e porque estava ali conosco. Destacou que já passou por outras escolas de São Sebastião e que, geralmente, se fala em cultura negra, raça e racismo quando chega novembro, por conta do Dia Nacional da Consciência Negra²⁷ e que ele acredita ser importante falarmos destes assuntos durante o ano inteiro.

Quando abriu espaço para os/as estudantes participarem com perguntas, a primeira foi sobre o país onde nasceu. Ele devolveu a pergunta, na tentativa de que o estudante que o questionou, o Jonathan, e quem mais ficou encabulado/a com seu sotaque, dessem palpites sobre qual seria seu país de origem. Eles/as riram, como que constatando que ele não é

²⁷ Vinte de novembro é o Dia Nacional da Consciência Negra, instituído em dez de novembro de 2011 pela Lei 12.519, no governo de Dilma Rousseff. O texto da lei diz: “É instituído o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, a ser comemorada, anualmente, no dia 20 de novembro, data do falecimento do líder negro Zumbi dos Palmares”. (BRASIL, 2011). Vale lembrar o 20 de novembro já deveria fazer parte do calendário escolar como Dia Nacional da Consciência Negra desde a aprovação da Lei 10.639 em 2003.

brasileiro, mas não sabendo dizer de onde poderia ser. O próprio Jonathan soltou o palpite de que o sotaque seria francês. Sherwin sorriu e contou um pouco de sua trajetória de vida e sobre a Guiana Inglesa: localização e extensão geográfica, história de colonização e ocupação populacional.

Quando Shervin perguntou quem se reconhecia como negro/a, a turma inteira levantou a mão. Ele demonstrou surpresa com a resposta coletiva. Já sentimos nesta resposta, a reverberação dos momentos de conversa que tivemos com estas turmas desde junho deste ano. Mesmo nos dias que não tenho ido à escola, o professor Luís tem trabalhado o tema por meio de textos, vídeos e canções²⁸, alguns sugeridos por mim, outros por iniciativa dele mesmo. Lembro aqui que na entrevista que o professor Luis Eduardo me concedeu, registrada na mônada “E a grande maioria não se reconhece com negros” no capítulo anterior, o professor disse que os/as estudantes não se reconheciam como negros/as, o que também pude perceber em muitas situações cotidianas.

Pontuo que a entrevista diagnóstica com os/as professores/as narradores/as aconteceu ainda no primeiro bimestre, antes dos nossos encontros com os interlocutores/as negros/as. Outra observação feita pelo professor Luís foi a de que o trabalho em torno da educação das relações étnico-raciais traria resultados que talvez não conseguíssemos presenciar, que os/as meninos/as só refletiriam sobre o assunto quando fossem adultos ou ao longos dos próximos anos. Porém, naquele momento, vendo aqueles/as meninos/as com as mãos levantadas, pude, com provas, evidências e testemunhas, contra argumentar as percepções do colega e arrisco dizer que ele sentiu a mesma satisfação que Sherwin e eu, mesmo sendo contrariado. Esta situação nos mostra a importância da representatividade e de iniciativas de positividade da identidade negra. Sobre este processo de reconhecimento de raça, me remeto à canção da banda de *indie rock*, goiana Carne Doce, Preto Negro:

Carne Doce

Dá de vez em quando, quando eu vejo um preto, um negro,
 Mas, cada vez menos, pois cada vez mais o povo é preto, é negro
 Mesmo quem sempre foi marrom e até então se via branco
 Eu, bege, que sempre tive mais, que sempre tive paz, sinto esse negro
 Sinto essa culpa, esse amarelo
 dá de vez em quando, quando eu vejo um preto, um negro,
 mas cada vez menos,
 pois cada vez mais o povo é preto

²⁸ Sugerir ao professor Luis que fosse entregue aos/as estudantes um texto e uma música para início das reflexões, mesmo antes de começarmos os encontros, em setembro, entre o Sherwin, as turmas e eu. Retirei da página de uma rede social (*Instagram*) da filósofa brasileira Djamilia Ribeiro um texto sob o título *Quantas de nós já fomos Wendie Renard?* E a música do *rapper* também brasileiro, Gabriel, o Pensador, *Racismo é Burrice*. Ambos os trabalhos foram incorporados no decorrer das narrativas.

(CARNE DOCE, 2014).

Lembrei-me também, com este episódio, do que aprendemos com a pedagoga brasileira Nilma Lino Gomes (2012) sobre positivação da identidade negra e como estes/as adolescentes precisam ter acesso a referências negras, sejam na música, na literatura e nas diversas profissões e a partir delas, terem orgulho em se identificar como negros/as e vergonha em reproduzir discursos e piadas racistas ou rirem destas piadas. Insisto no tópico piadas em virtude da recorrência das mesmas no espaço escolar. E penso aqui, ao lembrar estas experiências que o *rapper* Emicida pode vir a, mais uma vez, contribuir em momentos futuros, com mais de seus versos:

Eminência parda

Não tem dor que perdurará
 Nem o teu ódio perturbará
 A missão é recuperar
 Cooperar e empoderar
 Já foram muitos anos na retranca (retranca)
 Mas preto não chora, mano, levanta (levanta)
 Não implora, penhora a bandeira branca
 Não cansa a garganta com antas, não adianta não
 Foco e atenção na nossa ascensão
 Fuck a opressão (ya)
 Não tem outra opção
 Até estar tudo em pratos limpos, sem sabão (ya)
 A partir de agora é papo reto sem rodeio
 Olha direto nos olhos de um preto sem receio
 Dizem que eu cruzei a meta
 Pra mim nem comecei
 Cheguei, rimeí, ganhei, sou rei
 (EMICIDA, 2019).

A seguir, uma imagem que representa um momento em que Sherwin levou aos/às estudantes informações sobre o continente africano e as contribuições culturais da África para os outros continentes. Engraçado, colocar como parte de “outros”, a Europa, que durante tanto tempo se percebeu como universal e enxergou os recém-conhecidos e dominados espaços e civilizações como “outros”.

Sherwin, neste dia, também trouxe o debate em torno de como os/as negro/as são representados/as nos livros didáticos: as imagens que trazem como povos subalternizados, escravizados, enquanto os homens brancos são tratados como heróis, descobridores, desbravadores, conquistadores. Segundo o educador, “o próprio sistema educacional está montado para massacrar, traumatizar estes/as estudantes desde o início de suas aprendizagens. Que autoestima essas crianças terão?”.

Figura 5: Sherwin mostrando o quanto sabe



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora, 2019.

Fico feliz em saber que esta pesquisa não pretende trazer uma solução para nossa educação, nem se propõe a resolver os problemas de uma vez por todas, mas sim a enxergá-los, a pensar sobre alternativas ao que já é feito, muitas das vezes, sem expectativas de qualquer reflexo na formação dos/as estudantes.

Sherwin e eu saímos a cada encontro, refletindo e conversando sobre o alcance que teriam nossos discursos e como é importante que existam momentos como o que tínhamos vivido, momentos em que os/as estudantes eram estimulados a pensar e a se expressar, ainda que fosse com dúvidas ou questionamentos sobre nossas propostas, a problematizar e ficar inquietos nos mais diferentes níveis, tanto no pessoal, quanto no familiar e comunitário.

Deixa o menino jogar

Voltamos à escola em dezesseis de setembro, para encontrar com as mesmas duas turmas, sétimos H e I. Por uma questão de logística espacial e de tempo, reunimos os/as estudantes das duas turmas em uma mesma sala, para mostrar aos/às estudantes vídeos²⁹ produzidos pelo Sherwin e o *Instituto Congo Nya*. Estes vídeos foram mostrados aos/às estudantes com o objetivo de inspirá-los/las a pensar sobre uma possível produção de material audiovisual feita por eles/as como culminância das oficinas. E eles/as assistiram aos vídeos, reconheceram lugares e pessoas da cidade e comentavam entre eles/as.

²⁹ Os vídeos trabalhados nas oficinas estão disponíveis em: Menino de rua – Oficina de filmagem e edição de vídeo <<https://www.youtube.com/watch?v=p1lepfn-sa>>; e Projeto Mais Educação <https://www.youtube.com/watch?v=tervtrd_htu>.

Depois da exibição dos vídeos, Sherwin falou sobre a câmera filmadora que utilizaria com eles/as nos encontros seguintes e deixou que cada um/uma pegasse e olhasse o equipamento pelo tempo que desejasse, para irem se familiarizando. A câmera passou de mão em mão e alguns/mas olhavam com mais curiosidade e faziam brincadeiras enquanto outros/as mal a seguravam, por medo de deixar cair.

Depois que todos/as manusearam a câmera, Sherwin propôs que respondessem perguntas que foram anotadas nos cadernos pelos/as estudantes durante as oficinas anteriores. Estas perguntas foram inspiradas na unidade didática intitulada “Preconceito e discriminação em sala de aula: conscientização e valorização da diversidade a partir do ensino de história” elaborada pela professora Solanja do Nascimento sob orientação do professor Dr. Wander de Lara Proença, Universidade Estadual de Londrina³⁰. As perguntas dissertavam sobre a convivência com pessoas diferentes. O estudante, Kalil, fazia as perguntas e as respostas eram dadas, espontaneamente, por colegas da turma. Seguem as perguntas que direcionaram o diálogo:

Quem são as pessoas que vocês buscam para conviver no dia a dia?
São aquelas que mais parecem com vocês?
Aqueles que pensam agem e gostam das mesmas coisas?
É mais fácil conviver com os iguais? Por quê?
Qual o problema em conviver com os diferentes?
Vocês concordam que as diferenças afastam as pessoas?
Concordam que é legal ser diferente? Por quê?
(NASCIMENTO, 2016, p. 13).

Enquanto isso, havia alguém filmando as respostas e as intervenções do Sherwin, as minhas e às falas dos/as estudantes também. O manuseio da câmera foi revezado entre os/as estudantes Cauã e Maria Eduarda, o que pode ser observado nas imagens abaixo. Este foi um importante exercício de familiarização dos/as meninos/as com a câmera e com o Sherwin, afinal é de suma relevância que os/as estudantes fiquem mais à vontade para poderem produzir o material que pensamos para este trabalho. Sherwin editou um vídeo de vinte minutos com imagens feitas pelos/as estudantes nas oficinas: deles/as participando dos debates, da produção de cartazes. Este vídeo deve ser usado como material de apoio em futuras oficinas.

³⁰ O trabalho de Solanja Nascimento é produto do Projeto de Intervenção Pedagógica como estratégia de ação a ser utilizada pela professora PDE durante a Implementação do Projeto na Escola, como requisito ao Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE 2016/2017, do Estado do Paraná. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_hist_uel_solanjadonascimento.pdf> Acesso em: 19 de novembro de 2019.

Dividir o espaço da sala de aula com alguém foi uma novidade para mim e com um educador com saberes outros, com tantas experiências a serem compartilhadas, foi uma grata novidade! Sherwin trouxe para os encontros, provocações pertinentes e uma atmosfera de liberdade e respeito nas relações educador/a-educandos/as, que o mestre Paulo Freire nos ensinou.

Figura 6: Estudante Maria Eduarda Filma a estudante Jucileia em momento de fala



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora, 2019.

Figura 7: Estudantes do 7º H e I manuseiam câmera filmadora



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora, 2019.

“Não me chame de neguim!”

No dia vinte e três de setembro, fui mais cedo para escola, meia hora antes do horário de entrada, a fim de organizar a sala de maneira que favorecesse a troca de experiências entre os/as estudantes e nós que levamos as propostas de diálogo. O espaço físico das salas de aula do CEF Miguel Arcanjo não permite que coloquemos as mesas e cadeiras em círculo, mas como estas turmas do PAAE são menores, consegui montar um semicírculo que coubessem todos os estudantes. Penso que, a partir de agora, sempre organizarei a sala desta maneira, afinal sentimos que os efeitos esperados por nós foram alcançados, pudermos olhar uns/umas nos olhos dos/as outros/as, tendo um ambiente que favoreceu as relações dialógicas e trocas significativas.

Vale registrar que nesta data em questão, o DF estava passando por um período de mais de cem dias sem chuva, como de costume para esta época do ano e nós educadores/as e estudantes sentíamos muito cansaço nesta ocasião. Nós adultos/as já temos dificuldades em lidar com as tarefas diárias e penso que para adolescentes seja ainda mais difícil, desta feita são mais frequentes os pedidos para saírem da sala para beber água, apesar de terem o hábito de andar com seus copos e garrafinhas de uso pessoal, alguns/as estudantes demonstram total desânimo em estar em sala, por muitas vezes ficam cabisbaixos/as e reclamam de dor de cabeça e mal estar, chegando ao extremo de terem de sair de sala com o nariz sangrando em função da baixíssima umidade relativa do ar.

Neste dia, refleti bastante sobre como nós professores reclamamos do desinteresse dos/as alunos/as, mas não consideramos as condições em que estamos trabalhando e que eles/as estão diretamente envolvidos nestas condições, sejam elas climáticas, de estrutura física e geográfica, social e até política e econômica, pois neste calor e seca absurdos, muitos percorrem grandes distâncias, muitas vezes andando, até chegar à escola, às 13h da tarde, auge do calor diário.

Para este momento do trabalho, ouvimos a música de Gabriel O Pensador *Racismo é burrice* que já havia sido mostrada pelo professor Luis, conforme disse há pouco. Neste momento foi entregue para cada um/uma cópia impressa com a letra da música.

Racismo é burrice – Gabriel, O Pensador³¹

Salve, meus irmãos africanos e lusitanos, do outro lado do oceano
O Atlântico é pequeno pra nos separar
Porque o sangue é mais forte que a água do mar
Racismo, preconceito e discriminação em geral
É uma burrice coletiva sem explicação

³¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MDaB8muAANc>> Acesso em: 13 de fevereiro de 2020.

Afinal, 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
 Racismo é burrice
 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 para 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
 Nascermos da mistura, então por que 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
 Racismo é burrice
 Negro e nordestino constroem seu chão
 Trabalhador da construção civil conhecido como peão
 No Brasil, o mesmo negro que constrói o seu apartamento ou o que lava o chão
 de uma delegacia
 É revistado e humilhado por um guarda nojento
 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
 O Juiz Lalau ou o PC Farias
 Não, você não faria isso não
 Você aprendeu que 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 música você aprender e fazer
 A lavagem cerebral
 Racismo é burrice
 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 pára 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
 Nenhum tipo de racismo - eu digo nenhum tipo de racismo - se justifica
 Ninguém explica
 Precisamos da lavagem cerebral pra acabar com esse lixo que é uma herança
 cultural
 Todo mundo que é racista 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
 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
 (Gabriel, O Pensador, 2003).

Depois de escutarmos a música, pedimos a eles que destacassem o verso ou versos que mais lhes chamaram a atenção. Enquanto eles/as se manifestavam, a estudante Maria Eduarda filmava as participações. Deixamos que eles/as falassem, sem uma ordem estabelecida, por exemplo, pela disposição em que estavam sentados/as. Propusemos que falassem, quem tivesse interesse e vontade de participar.

Kalil foi o primeiro a se manifestar e disse que a frase que chamou sua atenção foi a que diz que “Branco no Brasil é difícil, porque no Brasil somos todos mestiços.” Marcos, que estava sentado ao lado de Kalil, logo se pronunciou também e deu destaque para os versos “Não seja um ignorante, não se importe com a origem ou a cor do seu semelhante”.

Destaco que Marcos é o aluno que sempre era chamado por vários colegas da turma de “neguim” e já demonstrou não gostar de ser chamado assim. Usei o pronome no masculino intencionalmente, pois nunca presenciei uma menina o chamando dessa maneira. Nos

encontros anteriores a este, desde que tenho ido à escola para fins desta pesquisa, o Marcos estava ausente e esta foi a primeira vez que ele participou de um momento de reflexão sobre relações étnico-raciais. Mesmo na sua ausência, em encontros anteriores, os colegas reconheceram que o comportamento deles estava em desacordo com o que vínhamos falando a respeito das diferenças em nosso convívio diário, seja em sala de aula ou fora dela.

A estudante Jucileia, que em momento anterior nos contou que se incomoda com o fato das irmãs a chamarem de macaca, por ela ser a única negra entre elas, disse que revidava com outras ofensas e nos disse, ainda, que achava normal estas “implicâncias” entre irmãs. A estudante trouxe como parte da música que chamou sua atenção o verso que diz: “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.” A escolha de Jucileia me remeteu logo às marcas de racismo nas relações que se dão no seio de sua família notadamente inter-racial que ela havia relatado dias antes de ouvirmos esta canção.

Jonathan é um dos estudantes mais participativos e costuma expor suas opiniões com mais desenvoltura. Desta vez, ele escolheu os versos que mais lhe chamou atenção e quis explicar o porquê da escolha, ele também gostou do verso que diz que “branco no Brasil é difícil...”, falou sobre as múltiplas possibilidades culturais que percebe na comunidade de São Sebastião e na escola, além de dizer acreditar que seja assim também em outros lugares do país.

Sherwin e eu também fizemos intervenções, principalmente quando deixamos a turma livre para manifestações e o silêncio era a resposta. Sherwin destacou como versos que chamaram sua atenção os que dizem: “Essa gente do Brasil é muito burra e não enxerga um palmo à sua frente.” O educador provocou os/as alunos/as a pensarem sobre o fato de um brasileiro estar afirmando isso e fez conexão com as experiências de racismo que sofreu depois de chegar no Brasil.

A imagem a seguir retrata o momento em que o estudante Carlos Eduardo, com o auxílio de Sherwin, manuseia a câmera e filma a intervenção da estudante Maria Eduarda sobre a canção de Gabriel, O Pensador. Todos nossos encontros foram registrados em vídeos feitos pelos/as estudantes e por vezes por mim e também por fotografias.

Figura 8: Sherwin Morris ensina o estudante Carlos Eduardo do 7º ano I a manusear a câmera filmadora



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora, 2019.

“Que tranças lindas!”

No dia 30 de setembro o encontro com o sétimo I começou sem a presença de Sherwin, que precisou chegar um pouco depois. Os textos motivadores para este encontro foram um texto de Djamilia Ribeiro filósofa, feminista negra e escritora brasileira, já mencionado aqui, postado em vinte e cinco de julho deste ano, em sua página do *Instagram*, sobre a zagueira da seleção francesa na ocasião da Copa do Mundo de Futebol Feminino, Wendie Renard e as ofensas sofridas pela jogadora em redes sociais por “humoristas” brasileiros sob o pretexto de que seu cabelo mereceria destaque nas redes sociais em forma de piadas. Segue o texto, que foi lido coletivamente:

Quantas de nós já fomos Wendie Renard?³²

A zagueira da França Wendie Renard foi vítima de piadas racistas por conta dos seus cabelos. Ela tem 28 anos, já venceu 11 campeonatos franceses, 4 Champions League, recebe o terceiro maior salário do futebol feminino, mas foi reduzida "à preta do cabelo duro e feio". Uma atleta excelente, mas que vira piada. Por isso tenho zero tolerância com "humoristas" que fazem isso. Só a gente sabe como é ser alvo desse tipo de comentário. Quantas mulheres negras se violentam para atender a imposição de padrão estético? Quantas feridas causadas no couro cabeludo e na autoestima? Quantas violências no cotidiano escolar? Desde "não vou dançar com a

³² Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/BzGHFJMgoKO/?igshid=1umiy99b8sgqb>> Acesso em: 10 de agosto de 2019.

neguinha do cabelo duro" a "por que você não alisa seu cabelo?" Só a gente sabe. Só as mulheres dos cabelos crespos, que não fazem cachos, sabem. Só as dos "cabelos sem definição", sabem. Por que Wendie deve atender a um padrão, mesmo aquele estabelecido dentro da comunidade, como se não fôssemos diversas? Por que você se incomoda com o modo pelo qual a jogadora se apresenta? O que isso interfere na sua vida? "Ah mas eu acho feio". Problema seu e de seus gostos condicionados. Até quando vamos reduzir mulheres, sobretudo negras, às suas aparências? Sugiro leitura de "Racismo Recreativo", de @ajmoreirabh [Adilson José Moreira]. Wendie Renard tem nome e sobrenome, parafraseando Lélia Gonzalez, para que o racista não coloque o nome que quiser. (RIBEIRO, 2019).

Neste dia também foi compartilhado o videoclipe da canção *Todo dia* dos artistas Rashid e Dada Yute, a letra deste *rap* trata do cotidiano do povo preto na sociedade brasileira e o genocídio da juventude negra, trazendo exemplos de fatos recentes de mortes violentas de jovens negros, como foi o caso do assassinato de Pedro Henrique, de vinte e cinco anos, pelo segurança do hipermercado Extra, no Rio de Janeiro em fevereiro de 2019, além de referência ao movimento Mães de Maio³³.

Todo dia – Rashid e Dada Yute³⁴

Luto todo dia, preto é luto todo dia
Se eu não pego a minha caneta e junto rima e melodia
Luto todo dia, preta é luto todo dia
Mais um que se foi, quem avisa sua tia?
Essa filosofia branca que destrói
Entra na rede sanguínea e te corrói
Feliz quando me veem andando de Caloi
Preto fodido de carro, chamam de boy

Pesado nas linha, onde a censura ameaça
A volta e a desesperança fez um monte dos nosso reaçã
Em meio à nuvem de fumaça e efeito moral
De uma falsa moral, seca o choro na bandeira enquanto nossas lágrimas regam o seu laranjal
Uau
Extra, extra, um preto foi morto no Extra!
O preço é alto pra nós, foi liquidação mas o boy contesta
Os memo que celebra escravidão com festa
Faz piada com Mbappé
E depois se desculpa, do alto do seu privilégio, que ele não aceita ter
Relações digitais, só as contas são pessoais
Cada um olhando sua tela mas as redes são sociais
E eu meto marcha, faço da arte o engate, bora puxar o carro
Puxar o bonde, puxar o coro, que o silêncio mata por dentro igual cigarro
Eles tiram sarro quando os nossos pedem socorro

³³ Maio de 2006 foi marcado por uma das seqüências mais aterrorizantes no processo de segregação social brasileiro. No dia 13 daquele mês, integrantes do Primeiro Comando da Capital (PCC) iniciaram uma série de ataques a unidades e viaturas da Polícia Militar de São Paulo como resposta à transferência de algumas das lideranças da facção para presídios fora da capital. Nos dias seguintes, de um lado via-se uma população assustada, sem transporte público e com medo de sair às ruas. O revide da polícia, à sombra das autoridades instituídas, foi uma carnificina. Ao final, 505 pessoas, todas moradores de bairros periféricos, estavam mortas. (Entrevista de Débora Maria da Silva, criadora do movimento Mães de maio, ao jornalista Isaías Dalle, da Fundação Perseu Abramo, publicada na Revista Reconexão Periferias em abril de 2019).

³⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UmMJWsuQayA>> Acesso em: 10 de agosto de 2019.

Mas logo mudam o semblante pra sério, quando vê nós dando rolê no SoHo
Resistência não é quebrar nada, é ter postura, que pu cês é rara
Querem o pior pra mim e eu resisto, depois vocês é que quebram a cara

Luto todo dia, preto é luto todo dia
Se eu não pego a minha caneta e junto rima e melodia
Luto todo dia, preta é luto todo dia
Mais um que se foi, quem avisa sua tia?
Essa filosofia branca que destrói
Entra na rede sanguínea e te corrói
Feliz quando me veem andando de Caloi
Preto fodido de carro, chamam de boy

Tem noção que a cada 23 minuto, uma mãe preta fica de luto
Vidas que vão sem clemência ou tributo
Violência é o produto interno bruto
(Literalmente) então eu repercuto, já tamo preso e eu quero meu indulto
Esculpo pérolas e não me desculpo, ocupo mentes por isso preocupo os putos
Quebrada não quer só curtida, também quer cultura
Se não abrir os olhos, num futuro próximo, dívidas do passado virão na sua fatura
Porque nossa história sofreu uma fratura
Por interesse só de quem fatura
É a vez de ter menos de nós num reformatório e muito mais numa formatura
Poesia em forma pura e o argumento que informa cura
Aquela carta não salvou ninguém, cês tão confundindo Isabel e Sakura
Ainda somos todos alvos, nada mudou desde Estereótipo, mano
E o mais embaçado é que quase nada mudou desde Holocausto Urbano
Vamos juntar, formar nosso plano, pleno, pra tomar a cena
Alterar o que eles chamam de sina, longe dos pino, livre das pena
O Leão de Judá caminha comigo, no meio da bagunça hedionda
Aprendi que o legado é eterno, então seja o mar, não a onda

Luto todo dia, preto é luto todo dia
Se eu não pego a minha caneta e junto rima e melodia
Luto todo dia, preta é luto todo dia
Mais um que se foi, quem avisa sua tia?
Essa filosofia branca que destrói
Entra na rede sanguínea e te corrói
Feliz quando me veem andando de Caloi
Preto fodido na quebrada não é boy
(RASHID e YUTE, 2019).

Antes da leitura do texto, apresentei a autora Djamila Ribeiro, mostrei fotos dela no perfil da mesma rede social onde o texto foi publicado e percebi alguns comentários elogiosos, entre as meninas, à beleza da filósofa brasileira e admiração delas por suas tranças.

Perguntei se eles/as se lembravam da referida Copa do Mundo de Futebol Feminino, dos jogos do Brasil, como as jogadoras do Brasil se saíram na competição e quem foi a seleção campeã, toda essa conversa na tentativa de fazer com que houvesse um clima de interação e o texto fizesse sentido no contexto daquele momento do jogo da França e das repercussões em torno da estética da jogadora Wendie Renard.

Ficaram atentos/as à leitura e desta vez não provoqueei tanto a participação deles/as, pois senti que eles/as estavam preocupados com a apresentação de trabalhos avaliativos para o

fechamento do bimestre. Me pediram, inclusive, que pudessem fazer os últimos acertos em seus cartazes que seriam apresentados nos últimos horários e não fiz objeção a isso, até porque tenho dito que estes momentos em que estamos partilhando experiências por quarenta e cinco minutos a cada semana é uma oportunidade de ajudarmo-nos uns aos outros.

Logo em seguida à leitura do texto e algumas reflexões sobre a imposição de padrões estéticos, principalmente voltados às mulheres e, sobretudo, às mulheres negras, assistimos ao clipe da canção de Rashid e Dada Yute que traz uma abordagem mais voltada ao universo dos homens negros periféricos.

Logo depois Sherwin chegou, se inteirou sobre o que estávamos debatendo, fez interferências sobre seus próprios cabelos, trançados em *dreadlocks*, afirmando haver possibilidades outras de estética que neguem o atendimento a um padrão estético embranquecedor. Na sequência quis compartilhar conosco um vídeo curto de uma reportagem da TV Brasil sobre uma pesquisa acerca das contribuições de homens e mulheres negros/as para a humanidade³⁵. Os poucos exemplos da peça televisiva já despertaram curiosidade nos meninos/as, quando perceberam que elementos do cotidiano deles foram invenções de pessoas negras.

Figura 9: Sherwin e seus lindos cabelos



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019.

³⁵ Inteligência Negra: Suas invenções (celular), descobertas e contribuições à cultura, ao mundo! Vídeo que traz uma matéria da TV Brasil a qual apresenta algumas invenções de pessoas negras, entre elas, o celular, o carrinho de bebê, o semáforo, o interruptor de lâmpadas, entre outras invenções que estão no livro *Gênios da Humanidade: ciência, tecnologia, inovação africana e afrodescendente* de Alexandra Baldeh Loras e Carlos Eduardo Dias Machado, também mostrado na mesma matéria. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QBpLXRv1LiQ>> Acesso em 28 de set. 2019.

Neste encontro, nos minutos restantes para o final do horário, quis saber dos/as estudantes o que estão sentindo/achando destes momentos de reflexão que temos tido desde o início do semestre e as respostas, de uma maneira geral, foram positivas, inclusive a aluna Maria Eduarda disse que poderia ser mais frequente esse tipo de “aula”, em que eles/as podem se expressar. Esta foi uma proposta informal de avaliação dos encontros, embora no início de dezembro tenha tido um encontro com eles/as dedicado a esta devolutiva e na sequência das narrativas, falarei a respeito.

O sinal não comunicou o fim da “aula”

Sete de outubro foi dia de “aula” dentro da oficina³⁶, aula sobre Áfricas e o professor foi o Sherwin, que nos trouxe uma apresentação sobre a África e nos ensinou muito sobre este continente, desde a quantidade de países, a localização geográfica, os interesses dos colonizadores, a pluralidade étnica e cultural, as construções antigas e cenas atuais de cidades como Nairóbi, Cidade do Cabo e Adis Abeba.

Neste dia eu optei por ficar mais em silêncio, apenas observando e registrando algumas imagens do Sherwin e dos/as estudantes. Antes de mostrar a tela com o mapa do continente, Sherwin perguntou se nós sabíamos quantos países tem na África e os/as meninos/as começaram a responder com números aleatórios e ele dando dicas se estavam chegando perto do número correto. Foi um momento de descontração tanto para ele quanto para os/as meninos/as.

O sinal para o término da aula tocou e ninguém se levantou, mesmo com o professor falando, como é costume deles/as (geralmente eles/as não querem saber do que o professor está falando, o toque do sinal é como se fosse uma ordem para se levantarem e saírem da sala para a próxima aula, de outra disciplina). Desta vez esperaram o Sherwin concluir sua fala e liberá-los/as para saírem. Na imagem a seguir vemos o registro do momento de escuta ao que Sherwin estava a nos ensinar.

³⁶ Repare que não chamo os encontros semanais de aulas, mas de oficinas. Concordo com o educador português erradicado no Brasil, José Pacheco quando afirma que “dar aulas em pleno século XXI é um escândalo”.

Figura 10: Sherwin Morris em aula sobre África para o 7º ano I



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora, 2019.

Quem foi Zumbi? Onde fica Palmares?

A segunda de quatorze de outubro foi dia de recesso escolar para estudantes e professores de toda a rede pública do DF. Retornamos à escola no dia 21, com a ideia de gravarmos uma encenação onde os/as meninos/as representariam Zumbi dos Palmares. Antes de apresentarmos para a turma o texto proposto, retirado do *site A cor da Cultura*³⁷, buscamos contextualizar a vida deste personagem histórico e sondar o que os/as estudantes já sabiam sobre ele.

Sherwin e eu falamos sobre Zumbi e Sherwin nos trouxe a narrativa de sua ida ao Quilombo dos Palmares, descrevendo o espaço físico e contando com entusiasmo sua experiência na Serra da Barriga, em Alagoas. Neste momento fiz a gravação de sua fala que segue transcrita:

Visitei Alagoas há dois anos e foi muito interessante. Chegando no local... primeiro, o local é alto, muito alto, onde tá o acampamento, certo? Onde fica Palmares mesmo. É uma caminhada bem interessante. Eu fiquei imaginando no tempo de chuva. Eles mesmos falaram que no tempo de chuva tem gente que cai! Tem que colocar uma corda descendo pra galera segurar pra subir, porque tem lugares que é bem íngreme e embaixo tem uma entrada com uma placa de bem-vindos e uma praça e lá embaixo tem uma cidade com pessoas morando, tem lojas, bares e faz parte desta mesma área que é do quilombo. Mas os acontecimentos das batalhas foram lá em cima, onde todo mundo sobe pra ver onde as coisas ainda são preservadas. E o interessante é que lá notei a presença indígena e de pessoas não-indígenas e não-negras, mas que também fez ativismo no processo de busca por liberdade e estavam lá. É muito interessante lá em cima! É grande, o espaço. Tem pessoas que ficam como cuidadoras e tem pequenos museus, cabanas feitas de palha,

³⁷Texto retirado do *site A cor da cultura*. Disponível em: <<http://antigo.acordacultura.org.br/herois/episodio/zumbidospalmares>>. Acesso em: 10 de out. de 2019.

com histórias contadas nas paredes. É onde se pode ver estátua simbolizando Ganga Zumba e Zumbi pequeno ao lado dele. Porque a gente só ouve falar de Zumbi, Zumbi, Zumbi... aí você pensa que Palmares é Zumbi, mas não, tem muita gente que veio antes dele, porque este negócio começou muito tempo antes, quando ele fugiu pra lá, Palmares já existia. Então, é muito interessante esta história das pessoas que estavam lá antes nas batalhas. É muito importante que a gente também fale desta história, porque a história do povo negro no Brasil não pode ficar no nome de uma só pessoa, é impossível. Então, voltando à experiência da Serra da Barriga, eu estive no final do ano, pra fazer uma palestra na Universidade de Alagoas e falei pras pessoa na universidade que a única coisa que queria fazer antes de ir embora era visitar o Quilombo dos Palmares e foi uma longa viagem! É uma caminhada danada, nós fomos e eu gostaria até de voltar lá em Vinte de Novembro. Dizem que é um espetáculo nesta data, que é quando a galera sobe mesmo, os terreiros, todo mundo de branco, de vestidos, capoeira em peso, coisa pra arrepiar a gente. Me senti muito fortificado ao ir àquele lugar! E estes locais, eu creio que acontece com a gente se [estamos] ligados na situação ou se a gente esta um pouquinho mais interiorizado com a gente mesmo, você sente coisas no local. Quando eu falo sente, você sente mesmo, coisas no local! E você percebe algo e não foi a primeira vez que senti. Aconteceu a mesma coisa quando estive no Maranhão, em um local chamado Reviver, uma espécie de Pelourinho. Lá eu deitei na praça e apaguei e tive experiências que não foram só de sonhos! Neste lugar a sensação foi diferente de Palmares, foi pesado. No quilombo senti alívio, a sensação de orgulho, e senti uma coisa que fala pra você que vale a pena lutar. Perceber a inteligência de escolha do lugar, pensando nas batalhas, pensando em resistir. Tudo isso foi genial. Eram verdadeiros gênios! Fiquei surpreso com a quantidade de brancos que moram lá embaixo. Fiquei me perguntando onde estão os descendentes do povo que lutou aqui. Encontrei muitos bares, muitas pessoas bebendo, mas não percebi a história do povo negro ali embaixo, só lá em cima. (Sherwin Morris, 2019).

Depois de Sherwin narrar sua experiência rememorada, entregamos o texto impresso a cada um/uma dos/as estudantes, para que levassem consigo, lessem e pudessem estar familiarizados/as com o material no próximo encontro, que seria na segunda-feira seguinte. A ideia era que cada estudante tivesse uma fala do referido texto e Zumbi dos Palmares fosse representado por diferentes pessoas que fossem voluntárias a falarem o trecho escolhido por eles/as. Segue o texto, com adaptações em relação ao original que foi entregue aos/às estudantes:

Encenação – ZUMBI DOS PALMARES

Fonte: A cor da cultura com adaptações.

CENA 1

Zumbi paira por sobre uma foto da Serra da Barriga, em Alagoas, num céu carregado de chuvas e trovoadas.

Zumbi:

Eu vivi no tempo da escravidão, mas conheci a liberdade no quilombo. Eu vi o caos da cidade grande e o poder de organização do meu povo.

CENA 2

Zumbi:

Nosso quilombo começou pequeno. Eram uns poucos negros em busca de liberdade na época da fundação. Disso eu sei sem ter visto. Me contaram. Quando eu nasci, nosso mocambo era apenas um dos muitos que formavam Palmares. Chegamos a ser 30 mil. A maioria era negra, mas tinha também mestiços e índios. Nossa força de trabalho e poder de organização permitiram até que Palmares estabelecesse comércio com as cidades próximas.

Zumbi:

Ainda criança, fui arrancado daqui e levado para ser criado por um padre branco. Recebi, no batismo, o nome de Francisco. Aprendi como um colonizador pensa...

Zumbi:

... E assim que eu aprendi, fugi e voltei para Palmares.

Zumbi:

Fui acolhido pela família de Ganga Zumba, o rei. Os colonizadores e exploradores sempre tentavam invadir nosso território. Em 120 anos, foram 66 combates.

Zumbi:

Graças às nossas habilidades, resistimos por muito tempo. Nossos inimigos propuseram um acordo, com o qual eu não concordei. Mas Ganga Zumba, que era rei, achou que eles iam cumprir o prometido. Não cumpriram e Ganga deixou Palmares. Eu virei rei e a luta continuou.

Zumbi:

Usaram faca e arma de fogo para me matar. Fui decapitado em 20 de novembro de 1695. Palmares resistiu por mais de 30 anos antes de sucumbir. Me chamaram de Francisco, mas eu sou mesmo é Zumbi. Zumbi dos Palmares. Sou um cidadão negro brasileiro.

CENA 3

Narrador:

Ninguém sabe qual era o rosto de Zumbi, mas todos sabem que sua capacidade de resistência atravessou os séculos.

“É chegada a hora de tirar nossa nação das trevas da injustiça racial”, disse Zumbi. E eu digo: sou...nome do narrador. Sou um cidadão negro brasileiro.

Eles/as representam Zumbi

No dia vinte e nove de outubro, estivemos com o sétimo ano I e logo na chegada pedimos para que os/as estudantes pegassem os textos que foram entregues na semana anterior. Havia dezessete alunos/as presentes e uns dez estavam sem o texto impresso, mas logo imprimi a quantidade que faltava e todos/as puderam acompanhar a leitura para depois escolherem uma fala.

Antes de começarmos a leitura, colocamos uma música para tocar com a finalidade de entrarmos no clima para as escolhas das falas. Notei que eles/as demonstram gostar das músicas que temos levado até o momento e desta vez escolhemos uma banda de Brasília, *Natiruts*, que gravou uma música com o título Palmares, em 2017:

Palmares

A cultura e o folclore são meus
 Mas os livros foi você quem escreveu
 Quem garante que Palmares se entregou
 Quem garante que Zumbi você matou
 Perseguidos sem direitos nem escolas
 Como podiam registrar as suas glórias
 Nossa memória foi contada por você
 E é julgada verdadeira como a própria lei
 Por isso temos registrados em toda história
 Uma mísera parte de nossas vitórias
 É por isso que não temos sopa na colher
 E sim anjinhos pra dizer que o lado mau é o candomblé
 A energia vem do coração
 E a alma não se entrega não

A energia vem do coração
 E a alma não se entrega não
 A influência dos homens bons deixou a todos ver
 Que a omissão total ou não
 Deixa os seus valores longe de você
 Então despreza a flor zulu
 Sonha em ser pop na zona sul
 Por favor, não entenda assim
 Procure o seu valor ou será o seu fim
 Por isso corres pelo mundo sem jamais se encontrar
 Procura as vias do passado no espelho, mas não vê
 Que apesar de ter criado o toque do agogô
 Fica de fora dos cordões do carnaval de Salvador
 A energia vem do coração
 E a alma não se entrega não
 A energia vem do coração
 E a alma não se entrega não³⁸
 (NATIRUTS, 2017).

Logo depois de ouvirmos a música, propusemos a leitura coletiva e dissemos a eles/as que podiam escolher uma fala para representarem Zumbi. De início poucos/as se animaram. Apenas três deram resposta imediata e manifestaram interesse em uma fala específica que logo foi sinalizada no texto de cada um/a para identificarmos em todos os textos e facilitar os ensaios.

Beatriz, Franciele e Jonathan foram logo escolhendo suas falas e Sherwin e eu incentivando a participação dos/as demais. Dentro de uns vinte minutos, meia hora tínhamos mais nove participantes, além dos/as três citados/as: Vitor, Rebeca, Alisson, Luan, Flamisson, Jeferson, Ricardo, Guilherme e Flávio, este pegou para si a incumbência de filmar, inclusive os ensaios.

Foram necessários dois horários com esta turma, o que nos impossibilitou de encontrar com o sétimo ano H. Pudemos nestes dois horários, “passar” o texto já com os/as respectivos representantes das falas, por três vezes, com a ideia de no próximo encontro fazermos os acertos de figurino, local da filmagem e na sequência gravar a versão final, tudo sob orientações de Sherwin.

Pausa – jogos interclasses

Na semana de quatro de novembro não encontramos com as turmas, pois na escola estava acontecendo os jogos interclasse. Usamos este tempo, Sherwin e eu, para elaborarmos um pequeno texto³⁹ de apresentação do vídeo que ele trabalhou a edição, para apresentação do

³⁸ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=ZcXTJhliAgY> > Acesso em: 24 de junho de 2019.

³⁹ Este trabalho é uma proposta de experimentação que tem como intenção perceber o potencial da disciplina Parte Diversificada – PD como espaço/tempo para a Educação para as Relações Étnico-raciais, bem como a participação de entidades culturais da comunidade de São Sebastião no espaço escolar. O Instituto Cultural

vídeo que ele está editando, relacionarmos os nomes dos/as estudantes que aparecem, para os créditos que serão usados na edição.

Também conversamos sobre a proposta de avaliação dos nossos encontros, que ocorreria no início de dezembro, ocasião que ouvimos os/as meninos/as para registrarmos suas percepções sobre o trabalho. Elaboramos perguntas, transcritas no último item desse capítulo, elas serviram para direcionar o momento avaliativo e deveriam ser respondidas espontaneamente.

O que faremos no dia 20 de novembro, professora?

Voltamos à escola no dia onze de novembro e, com o intervalo de tempo sem encontros, em função dos jogos interclasse, os/as alunos/as não estavam com o mesmo interesse em encenar o texto que começamos a ler coletivamente, semanas antes. Tentamos convencê-los/as, mas não insistimos muito, pois não vimos sentido em fazermos uma atividade em que o interesse seja só de quem a propõe.

Por outro lado, havia uma sutil cobrança por parte deles/as de que fizéssemos algo para celebrarmos o Dia Nacional da Consciência Negra, mesmo que esta ação não estivesse em nossos planos, pois nosso discurso era justamente o de não trabalharmos pontualmente em prol da data, mesmo reconhecendo a importância e significado da mesma. Diante da manifestação do desejo dos/as estudantes pela celebração e do desinteresse deles/as pelo texto a ser interpretado e filmado, achamos por bem entrarmos em sintonia. Chegamos ao consenso de cantarmos alguma das músicas que passamos durante o semestre e escolhemos *Palmares*, a última que escutamos em sala.

Os/as meninos/as gostaram da ideia e começamos os ensaios. Desta atividade, participaram as três turmas do PAAE, incluindo o 7º G, que seria a turma atendida por Samuel Estrella, pois também sentimos uma cobrança por parte desta turma em fazermos algo juntos/as. Ensaíamos e produzimos cartazes com dizeres de músicas e frases com conteúdos da luta antirracista e autoafirmação de pertencimento à identidade negra. A estudante Jucileia nos surpreendeu com seu talento nas artes visuais, nem mesmo o professor de artes destas turmas sabia deste talento e se admirou ao ver o trabalho.

Enquanto o professor Luiz ensaiava com as turmas, eu estava com alguns estudantes na confecção dos cartazes e Sherwin não pôde estar conosco nestes encontros. O interessante

Congo Nya, entidade que trabalha a cultura africana e afro-brasileira tem sido parceiro nesta experiência. Temos feito encontros semanais com duas turmas do Programa para o Avanço das Aprendizagens Escolares – PAAE, os sétimos anos I e H. A proposta do trabalho é despertar nos/as estudantes uma noção de identificação/pertencimento com as raízes afro-brasileiras.

de trabalhar com esta produção mais manual, conversando com os/as estudantes, foi poder perceber como aconteceram algumas apropriações de saberes. Uma estudante, a Vitória, me interpelou: “professora, sabe o que eu estava pensando? Por que fazemos estes trabalhos sobre consciência negra só uma vez por ano e não o ano inteiro?” Para mim, esta indagação da Vitória foi a mais genuína demonstração de como a disciplina que propomos neste trabalho se faz importante para a formação destes/as jovens.

Alguns meninos pediram para eu deixar que colocassem música no meu aparelho celular enquanto estávamos ali no pátio na produção dos cartazes e eu deixei. As músicas que eles escolhiam dialogavam com o que temos conversado em sala de aula. Colocaram músicas dos Racionais MC’s, como Negro Drama e outros *raps* que eu não conhecia, mas com letras conscientes e que trazem elementos do universo do jovem negro na/da periferia. Enquanto eu estava distraída com os trabalhos, a estudante Beatriz usou o mesmo aparelho que tocava música para fotografar o ambiente, só me dei conta dos cliques dela ao chegar em casa e achei ótimo, pois neste dia havia esquecido de registrar este momento.

Já em casa fiquei pensando como estes momentos mais leves, fora de sala de aula, com conversas descontraídas, são oportunidades de apropriações e trocas de saberes e mesmo de avaliações, me lembrei muito de como o notável educador brasileiro, Paulo Freire, nos orientou no sentido de uma educação libertadora, que tem como referência a realidade dos/as educandos/as e a relação dos educadores/as com os temas contextualizados na realidade das comunidades em que ensinam e aprendem e não apenas se transferem saberes. Nos remeteu ao diálogo com o pensamento de Freire, pois para ele:

É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos. (FREIRE, 1996, p. 10).

O anseio por uma sociedade com menos preconceitos e estereótipos culturais e liberta do velho mito da democracia racial⁴⁰ poderá ser constituído com a Educação para as Relações Étnico-raciais, a partir de uma história contada por outros/as locutores/as. Não mais pelos livros didáticos que colaboram com a permanência de estereótipos que apesar de ultrapassados, se fazem ainda presentes e passam despercebidos pelos/as mais “distraídos/as”; não mais por trabalhos “artísticos” orientados por professores e professoras desatentos à

⁴⁰ Conceito proferido no Século XX, pelo sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, o qual dizia haver no Brasil uma miscigenação harmoniosa entre as três raças que supostamente compunham a formação da sociedade brasileira: negra, indígena e branca e para o sociólogo, entre estas raças não havia discriminação.

representatividade negra, que no Dia da Consciência Negra, expõem este sujeito, o negro, acorrentado e em situações de exploração do seu corpo, como Debret⁴¹ o representou no Século XIX. A imagem abaixo representa um negro sendo castigado enquanto trabalha, certamente, em regime de escravidão.

Figura 11: Jean Baptiste Debret - sapataria



Fonte: <http://www.historia.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=42&evento=1>. Acesso em 24 de jun 2020.

A seguir o registro da estudante Beatriz, do nosso momento de feitura dos cartazes, conversas, audição de músicas e ali atrás, onde a câmera não captou, um bate-bola de quem estava ali só pra escapar da sala de aula.

Figura 12: Professora Técia e estudantes do PAAE em produção de cartazes.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora, 2019.

⁴¹ Jean-Baptiste Debret (Paris, França 1768 - idem 1848). Pintor, desenhista, gravador, professor, decorador, cenógrafo. Frequenta a Academia de Belas Artes, em Paris, entre 1785 e 1789. Após a queda do imperador e com a morte de seu único filho, Debret decide integrar a Missão Artística Francesa, que veio ao Brasil em 1816. Instala-se no Rio de Janeiro e, a partir de 1817. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa18749/jean-baptiste-debret>>. Acesso em: 20 de abr. 2020.

O combinado para o dia Vinte de Novembro era uma celebração entre nós do PAAE: estudantes, professores/as e como convidados, o diretor e o coordenador pedagógico, para acomodar as três turmas, combinamos de irmos para o pátio e cantarmos a música ensaiada por eles/as, no último horário do dia.

Celebramos com música e chuva!

No dia Vinte de Novembro cheguei à escola faltando uns quarenta minutos para o último horário e fui interpelada pelo professor Pedro – professor de história e PD dos nonos anos – me dizendo que queria levar os/as alunos/as dele para verem a apresentação. Eu disse que podia. Quando outro professor, o Daniel, de educação física, viu o movimento no pátio, também chegou para ver. Os/as meninos/as do PAAE logo reclamaram da plateia e eu disse a eles para ficarem tranquilos/as, que aquelas pessoas estavam ali para prestigiar a apresentação e logo eles/as desconsideraram a vergonha que sentiram no início e cantaram animados/as o *reggae*.

Virou uma festa! Enquanto eu preparava os/as estudantes para cantarem, o coordenador, Adalex, trouxe uma caixa de som maior do que a que usamos nos encontros em sala de aula e um microfone. Eu não esperava por isso e fez toda a diferença. Antes e depois da apresentação da música, Adalex ficou cantando *raps* também dos Racionais MCs, os/as meninos/as ficaram muito animados/as em ver o coordenador se divertindo daquele jeito e enquanto ele cantava, eles/as acompanhavam dançando e, quem sabia, cantava junto. Vários/as deles/as pegaram seus celulares e filmavam aquela cena.

A ventania e a chuva nos impediu de expor os cartazes como pensamos: suspensos no teto da área coberta, nesta impossibilidade, como alternativa, os/as meninos/as os seguraram para evitar que rasgassem. As mensagens trazidas eram frases curtas como “Vidas negras importam”, “Sejamos todos/as antirracistas!”, “Um sorriso negro traz felicidade!”, entre outras.

Figura 13: Coordenador pedagógico Adalex cantando *rap* no pátio da escola.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora, 2019.

Lembro que nesta tarde, ao sair de casa, vi o céu da cidade como eu nunca vi antes ou nunca me atentei para aquele tom, um preto azulado de nuvens densas. E bem na hora deles/as cantarem caiu uma chuva daquelas, que só quem é do cerrado sabe o valor que tem, se alegra e até comemora. A festa estava completa. Foi de alegrar o coração ver aqueles/as que são os/as estudantes mais desacreditados/as da escola, os que recebem mais comentários maldosos na sala dos/as professores, sendo admirados e se admirando. Saí da escola com a sensação de que é possível praticar uma educação transformadora, antirracista, engajada e afetiva.

O coordenador Adalex, já no caminho para o seu trabalho em outra escola, no turno noturno, me enviou uma mensagem de áudio, falando de como gostou daquela tarde. Ele e quem mais esteve presente, como o diretor Raphael, o professor Luis, o professor Pedro e o professor Daniel, demonstraram sentir uma alegria comum a todos/as nós, inclusive os/as estudantes! Segue a fala do Adalex, para que o leitor/a tenha mais elementos para imaginar que sentimos naquela tarde:

Valeu, Técia, obrigado pela tarde empolgante que tivemos aí! Parabéns pelo seu trabalho! Parabéns por motivar essa meninada aí, que aos olhos comuns ou aos olhos da sociedade, é a molecada difícil, mas são pessoas que merecem todo nosso carinho e atenção e que bom que a gente consegue, no seu caso, você consegue, com seu trabalho, mostrar a realidade por outra perspectiva, até a realidade escolar, que é uma realidade que às vezes não é muito atrativa. Às vezes é maçante e, de repente, eles já nem se enquadram tanto no modelo, mas temos que repensar também como que este modelo está sendo ofertado e que

modelo está sendo ofertado, então sigamos na luta! Parabéns! Mandou benção!
(Adalex Fedalto, 2019).

Figura 14: Professor Luiz e professora Técia com estudantes do PAAE no dia Nacional da Consciência Negra.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2019.

Avaliação: devolveram em seus trabalhos, frases que usamos no decorrer do semestre, como a de Angela Davis.

Voltei à escola no dia três de dezembro, depois de ter passado a semana de provas, com o intuito de fazer uma avaliação dos encontros com as turmas junto aos/às estudantes, mas eles/as eram poucos neste dia e, mesmo juntando os sétimos H e I, somaram-se quinze pessoas. Ainda assim, propus que sentassem em duplas ou trios e respondessem as seguintes questões:

- 1) O que significou para sua vida, estes encontros? Mudou de alguma maneira seu modo de pensar sobre pertencimento racial e racismo?
- 2) Do que você gostou nestes encontros?

Entreguei a eles/as folhas em branco e deixei um pote com lápis de cor disponível para uso coletivo, caso alguém sentisse vontade de se expressar através de desenhos.

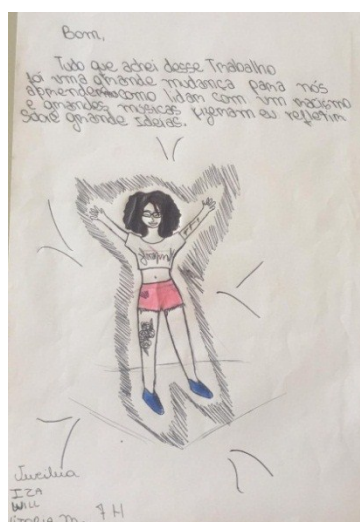
Apesar de muitos/as estarem desanimados/as com o fato de, mais uma vez, estarem reprovados/as e que aquele seria um momento em que poderiam estar em seus celulares, na distração dos joguinhos, pois nenhum/a professor/a estava mais dando aula com conteúdos ou

atividades, já que estavam todos/as fechando as notas para o conselho de classe, ainda assim dedicaram alguns instantes para responderem as perguntas que levei. As avaliações se encontram no apêndice A.

Como respostas, tivemos um desenho que expressa a interação de negros/as e não negros/as, representada por duas mãos, de cores diferentes, unidas; tivemos quem tenha se lembrado um verso de canção que escutamos e cantamos juntos/as no dia Vinte de Novembro; e teve também quem buscou na memória reflexões feitas nos encontros e conseguiu elaborar frases curtas a partir desta memória, como por exemplo a frase de Angela Davis⁴²: “Em uma sociedade racista, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista.”

Seguem dois exemplos das respostas dos/as estudantes a esta avaliação:

Figura 15: Avaliação I

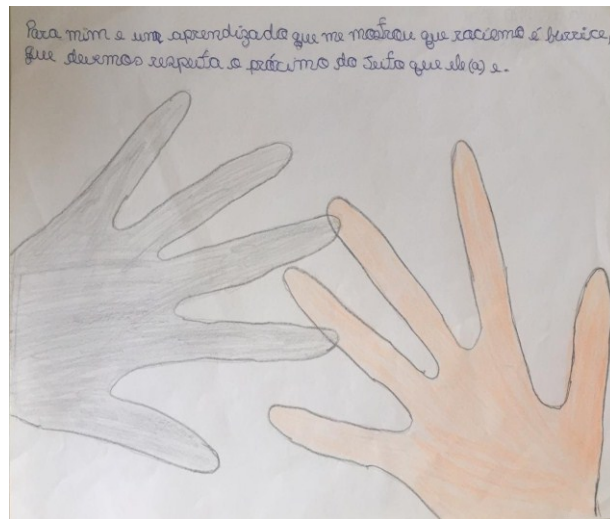


Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Transcrição: “Bom, tudo que achei desse trabalho foi uma grande mudança para nós aprendermos como lidar com o racismo e grandes músicas fizeram eu refletir sobre grandes ideias.” (Jucileia, Iza, Will e Vitória)

⁴² Esta frase não foi localizada em nenhuma obra escrita da autora, apesar de ser amplamente difundida.

Figura 16: avaliação II



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora, 2019.

Transcrição: “Para mim é um aprendizado que me mostrou que racismo é burrice, que devemos respeitar o próximo do jeito que ele é.” (Sara Cristina e Vitória Caroline)

Estas oficinas nos ensinaram muito! Certamente estes/as meninos/as conseguiram refletir sobre si e sobre como se relacionar com “o/a outro/a”, entenderam que merecem ser respeitados/as e podem oferecer reciprocidade nesse sentido. Aprendemos que o planejado pode não acontecer e tudo bem, nos reinventamos. Aprendemos que uma relação de liberdade entre estudantes e educadores/as constrói uma educação mais honesta e efetiva.

O próximo capítulo trará o debate sobre a proposta para o programa da disciplina, seus eixos teóricos e em direção às possibilidades de práticas futuras no cotidiano escolar.

Como apêndice B está o cronograma de pesquisa (as entrevistas com os/as professores/as e interlocutores da comunidade) e atividades desenvolvidas, a fim de elucidar melhor aos/as leitores/as os processos desenvolvidos durante a pesquisa.

CAPÍTULO III

DIVERSIDADE E DIVERSIFICADA: PROPOSTA DE TRABALHO DA EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

*Deixa o menino jogar
Deixa o menino aprender
Que a saúde do povo daqui é o medo dos homens de lá
A consciência do povo daqui é o medo dos homens de lá
Sabedoria do povo daqui é o medo dos homens de lá
(NATIRUTS, 2018).*

Nos capítulos anteriores dialogamos com educadores formais e não formais, dotados de saberes outros e com substanciais contribuições a oferecerem à Educação para as Relações Étnico-raciais para a escola. Com destaque para o Sherwin, neste momento, em função da parceria nas oficinas que realizamos no segundo semestre de 2019. Dialogamos também com professores da Rede Pública do DF, todos/as do CEF Miguel Arcanjo e tivemos a oportunidade de conhecermos um pouco de suas trajetórias e seus fazeres por meio das mônadas. A partir de agora, teremos uma análise das categorias necessárias a serem exploradas pelo programa da disciplina, assim como uma proposta do programa propriamente dito.

Temos, na promulgação da Lei 10.639/03 a garantia da existência de um currículo prescrito, compatível com a legislação nacional, no entanto, o currículo real, ao menos na perspectiva da realidade na qual faço parte, pouco se pensa, se fala e se propõe sobre ações relacionadas a educação para as relações étnico-raciais, tema tão essencial para a construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária.

A Lei 10.639 foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva no ano de 2003, ano marcado pelo otimismo diante das promessas de um projeto de governo, que esperava-se estar, profundamente comprometido com questões sociais. Além disso, o país passava pelo auge de seu processo de redemocratização pós-ditadura militar, tendo sua quarta eleição direta para Presidência da República, tendo desta vez chegado ao poder um candidato que persistia desde a primeira, no ano de 1989.

O historiador, que se dedica à história do Brasil, Boris Fausto, contextualiza este período da nossa República. Para o autor:

O governo Lula é resultado da democratização da política e da sociedade brasileiras. Nesse processo, movimentos sociais, sindicatos e partidos políticos de esquerda, em especial o PT, jogaram um papel crucial, embora às vezes contraditório. Crucial porque estas forças sociais trouxeram à arena política atores que antes estavam

ausentes. E esse alargamento da arena política, com a entrada de lideranças, partidos e movimentos não originários da elite tradicional, foi um aspecto essencial da redemocratização. (FAUSTO, 2012, p. 523).

Vale lembrar, no entanto, que a Lei não foi uma benesse daquele governo, apesar de ele estar muito mais comprometido com assuntos relacionados à educação e questões sociais do que o antecedeu e aquele inominável que ocupa o cargo desde janeiro de 2019. Esta legislação é fruto de luta do Movimento Negro Brasileiro desde o início do século XX, como nos mostra o historiador Amílcar Pereira:

A lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras nas escolas de todo o país, veio de repente, de cima pra baixo? Teria sido este instrumento legal que complexifica ainda mais o ensino de história no Brasil, simplesmente uma imposição do governo aos professores e às escolas? Questões como estas continuam sendo ouvidas com frequência entre professores de história em nosso país, mesmo após terem se passado mais de oito anos desde a sanção presidencial à referida lei. Isso se dá muito em função do, ainda pequeno, número de pesquisas e do pouco conhecimento produzido e estudado sobre a história das lutas do negro no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. (PEREIRA, 2011, p. 25).

Ainda sobre a participação crucial dos movimentos sociais e, em especial do Movimento Negro para a efetivação de uma legislação que leve para o chão da escola a educação das relações étnico-raciais trago Paim, que no capítulo intitulado *Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de história*, diz que: “[...] as lutas foram muitas. Foi preciso que o primeiro presidente operário da história do nosso país chegasse ao poder para que o reconhecimento da necessidade do ensino de outras histórias na forma da lei viesse a público.” (PAIM, 2016, p. 152).

Pontuo que a Lei 10.639/2003 altera Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira complementa o texto anterior, de 1996, acrescentando dois incisos específicos para este assunto:

§ 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. (BRASIL, 2003).

Destaco o seguinte trecho: “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar”. É este inciso que embasa

e resguarda, em tempos de retrocesso, o argumento dos/as interessados/as em educar para as relações étnico-raciais, a olhar para o continente africano, para diáspora forçada e sua influência na formação da sociedade e do povo brasileiro. E se negar em “separar” uma semana ou mesmo um dia em novembro para tratar da temática racial no ambiente escolar⁴³.

Após mais de dezesseis anos da existência da Lei 10.639/03 e quinze das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ainda notamos falta de comprometimento coletivo pela efetivação de uma educação das relações étnico-raciais comprometida com a vida e com a humanização, munida de práticas educativas de resistência, dotada de uma pedagogia decolonial, enlaçada com a politização do conceito de raça e construção de uma educação e de uma escola antirracista. No entanto, muito foi/é estudado, publicado e revisto sobre a maneira como a história e cultura afro-brasileira é ensinada, ou ainda, se é ensinada.

Ainda percebemos silenciamentos e invisibilidades acerca da abordagem histórica no que se refere à História da África e à Cultura Africana e Afro-brasileira. Na ocasião do marco temporal de dez anos da promulgação da lei, estiveram, em uma mesa redonda denominada *Dez anos da Lei 10.639/03: balanços e perspectivas* professoras com vasta militância e produção científica dedicada à temática da educação para as relações étnico-raciais, Nilma Lino Gomes, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e à época reitora *pró-tempore* da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) e Petronilha Gonçalves, professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e parecerista da Lei 10.639/03 (NAPBRASILAFRICA, 2013).

A primeira reflexão de Petronilha Gonçalves foi direcionada à pergunta recorrente feita por diversos segmentos da sociedade brasileira que pensam a educação: “Aonde chegamos com a Lei 10.639/03 e para onde temos que ir?” Em seguida, ela mesma anuncia a complexidade da resposta a este questionamento e, justifica esta complexidade pela necessidade da participação de toda sociedade nesta reflexão, estudantes, pais de alunos/as da escola básica, comunidades e evidentemente nós professores/as e pesquisadores/as. Para ela:

A lei 10.639/03 que modificou a lei de diretrizes e bases da educação nacional não é apenas uma política curricular ou diferente do que algumas pessoas pensam, ela não incide somente sobre a população negra, fortemente sobre a população negra, claro, porque ela é uma política curricular que visa o reconhecimento da história e da cultura dos africanos e dos afro-brasileiros na constituição da sociedade brasileira e isto deve ser feito por todos os brasileiros, porque a constituição nacional diz que todos nós temos que conhecer as diferentes raízes que constituem a cultura brasileira e que constituem a história brasileira. (GONÇALVES, 2013, sem paginação).

⁴³ Vinte de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra, também instituído no calendário escolar pela Lei 10.639/03.

Na sequência, a professora objetiva uma resposta para a indagação inicial ao dizer que alcançamos êxito ou não a partir da promulgação da lei e ela afirma que os objetivos foram e não foram alcançados. Dependendo ainda com muita frequência de iniciativas de professores/as individualmente ou grupos de professores/as ou, ainda, no caso do ensino superior de iniciativa dos/as estudantes. E não foram, quando se trata das instituições. Elas assumiram como política institucional? Os planos políticos pedagógicos das escolas do ensino básico assumiram? As nossas universidades assumiram? E entre os entraves para o respeito à aplicabilidade da lei esta o recorrente mito da democracia racial.

Percebe-se, contudo, no caso do Distrito Federal, pontos positivos relacionados a possibilidades de trabalho em consonância com a Lei 10.639/03. O Currículo em Movimento⁴⁴ favorece a implementação de políticas educativas voltadas para as relações étnico-raciais, apesar das dificuldades mencionadas. Este documento, lançado em 2014 e ainda vigente, evidencia uma proposta voltada para o respeito às diversidades e possui um caráter democrático e flexível no que se refere à construção das Propostas Pedagógicas de cada escola do DF.

Para pensar a composição do programa da disciplina que, por hora, chamaremos de Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), trabalharei com algumas categorias que julgo essenciais para o conteúdo que será dividido por bimestres. São elas: identidade, raça e racismo. Outra categoria que será trabalhada, mas em uma perspectiva mais ampla que o programa, ou seja, trata-se de um conceito que ampara teoricamente a proposta deste currículo é a decolonialidade.

Trabalho na perspectiva de entender e lidar com os conceitos-chaves anunciados pelos/as estudiosos/as da decolonialidade como a colonialidade do ser, do saber, do poder e da natureza, pois, como nos lembram Paim e Araújo (2018, p. 5): “os colonizadores preocuparam-se em destruir imaginários, invisibilizar sujeitos e tornar alguns grupos sociais subalternizados para que, assim, pudessem afirmar seu próprio imaginário e poder colonizador através de uma usurpação territorial, econômica e ideológica.”. Sabemos assim,

⁴⁴ O texto oficial redigido em 2014 pela SEEDF versa que: A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, reafirmando seu compromisso com uma educação de qualidade social para o sistema de ensino do Distrito Federal e com o intuito de garantir que o currículo continue à serviço da aprendizagem de todos os estudantes, apresenta a 2ª edição do Currículo em Movimento do Distrito Federal para o Ensino Fundamental. A sua 1ª edição, construção coletiva resultante de estudos e debates entre profissionais da educação, em seus pressupostos teóricos, assegura a identidade dinâmica do documento quando, ao se propor em movimento, prevê a necessidade de “[...] ser permanentemente avaliado e significado a partir de concepções e práticas empreendidas por cada um e cada uma no contexto concreto das escolas e das salas de aula desta rede pública de ensino” (DISTRITO FEDERAL, 2018).

que a colonialidade com suas intencionalidades de desconsiderar modos de vida, organização político-social, de pensamentos e espiritualidades ainda se cumpre. No entanto, vejo no espaço escolar um dos espaços de potências educativas, de superação e transformação dos paradigmas hegemônicos.

Conjecturar sobre *identidades*, sobretudo identidades negras que, muitas vezes, estão postas em função de um currículo ainda colonizado, eurocentrado, branco, patriarcal, heteronormativo e cristão em que a abordagem das temáticas ligadas ao continente africano e à presença dos povos negros na formação da sociedade brasileira se dá em torno da dominação (superioridade) europeia e da desumanização (inferioridade) do homem negro e da mulher negra compromete gravemente a maneira como meninos e meninas negros/as se identificam ou negam essa identificação.

Quanto a isso, Nilma Lino Gomes nos provoca à reflexão:

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2005, p. 43).

Me atrevo a responder às indagações de Gomes a partir das minhas memórias e experiências em duas escolas em São Sebastião, uma no Riacho Fundo e outra em Samambaia, (todas no DF), é verdade que pouco estivemos atentos/as à construção de uma identidade negra positivada. Mesmo cheios/as de boa intenção em falar de temas ligados à participação dos povos negros para a formação da sociedade brasileira, o viés dessa abordagem ainda tem sido a escravidão, todas as mazelas deste período e suas reverberações no tempo presente.

Não que estas mazelas tenham que ser negadas, mas o que questiono é o reducionismo da abordagem. Lembro-me da frustração que senti quando recebi o convite de uma colega, professora de artes, para trabalharmos juntas com uma turma de sétimo ano que tínhamos em comum. Topei na hora, a ideia era que os/as meninos/as preenchessem desenhos de temas africanos com papéis coloridos picados, essas obras comporiam mosaicos e com eles faríamos um grande painel decorativo na escola. Antes de escolhermos juntas que imagens seriam levadas à turma, ela mesma selecionou, imprimiu e entregou aos/às estudantes. Entre as opções de imagens, tinha a representação de uma criança escravizada com as mãos acorrentadas como eu costumava ver em meu livro didático quando era estudante da quinta

série. Não escondi meu desagrado e comentei os motivos de não representarmos os/as negros desta maneira e ela ainda disse: “mas este foi o desenho que eles/as mais gostaram!”.

Por que aqueles/as adolescentes preferiram as imagens de crianças negras acorrentadas e não outras imagens, como por exemplo, de mulheres africanas, empoderadas? Por que a representação de crianças escravizadas ainda atraem os olhares de professores/as e estudantes? Por que a internet ainda é permeada por imagens que naturalizam a escravidão de povos africanos e seus descendentes? Por que livros de história ainda trazem imagens e conteúdos desumanizantes e que retiram a humanidade, a identidade, a cultura, a história dos povos não brancos?

As possibilidades de experiências de troca de saberes – nem sempre positivas – do universo escolar me remetem também ao sociólogo Stuart Hall em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade*, quando trata do *jogo de identidade* e nos faz refletir sobre a complexidade dos conceitos de identidade e diferença na atualidade. Para o autor:

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de 'diferença' (HALL, 2006, p.21).

Hall desvela a complexidade que está em torno da noção de identidade e sua proximidade com a diferença; pertencimento e/ou não pertencimento a determinada classe, grupo, gênero, categoria, nação. Para o autor, raça não passa de uma categoria discursiva e não biológica e, utiliza características físicas como ‘marcas simbólicas’, estas substituídas por definições culturais. O sociólogo jamaicano-britânico flexiona o conceito para o plural, pois considera as múltiplas possibilidades de pertencimentos ou afastamentos de determinadas identidades (HALL, 2006).

Paim e Guimarães (2020, p. 12) trazem ao diálogo as nuances do pensamento de Hall acerca do conceito de identidade. Para os autores mencionados “a identidade é formada na interação. No sujeito da modernidade, há a fragmentação do indivíduo. Ele passa a ter várias identidades que assumem diferentes formas em diferentes situações. Não há uma identidade fixa e permanente.”.

A positivação das identidades negras é um importante ponto a ser observado neste exercício de repensar o currículo, pois tratar da participação dos/as negros/as na formação da sociedade brasileira apenas como força de trabalho e expor os maus-tratos que os/as negros/as escravizados/as sofriam como tema central das aulas que envolvam a educação para as relações étnico-raciais é continuar provocando em nossos/as estudantes aversão a este

assunto. Não se trata de mascarar os fatos, mas de trazer para sala de aula outras reflexões como, por exemplo, nos recomenda o historiador Anderson Oliva:

Primeiro: temos que reconhecer a relevância de estudar a História da África, independente de qualquer outra motivação. Não é assim que fazemos com a Mesopotâmia, a Grécia, a Roma ou ainda a Reforma Religiosa e as Revoluções Liberais? Muitos irão reagir à minha afirmação, dizendo que o estudo dos citados assuntos muito explica nossas realidades ou alguns momentos de nossa História. Nada a discordar. Agora, e a África, não nos explica? Não somos (brasileiros) frutos do encontro ou desencontro de diversos grupos étnicos ameríndios, europeus e africanos? Aí está a dupla responsabilidade. A História da África e a História do Brasil estão mais próximas do que alguns gostariam. Se nos desdobramos para pesquisar e ensinar tantos conteúdos, em um esforço de, algumas vezes, apenas noticiar o passado, por que não dedicarmos um espaço efetivo para a África em nossos programas ou projetos. (OLIVA. 2003, p. 423-424).

E, para que envolvamos nossos/as estudantes com a história e culturas do continente africano e da diáspora é preciso que também nos interessemos por ela. Muitos/as estudantes não sabem citar o nome de quatro países africanos ou acreditam que se existe um país chamado África do Sul, também pode haver outro, chamado África do Norte. Cito este exemplo não para expor a falta de conhecimento dos/as meninos/as do sétimo ano – com quem estive em fevereiro de 2019 – mas para reiterar a importância de levarmos para as salas de aula, elementos que provoquem neles/as curiosidade por países e povos com características, muitas vezes, tão próximas às nossas e podermos pensar sobre proximidades e diferenças também, como é o caso dos países que têm a língua portuguesa como idioma oficial, mas as línguas originárias resistirem até hoje.

Acerca do debate sobre o *conceito de raça* trago o sociólogo peruano Aníbal Quijano, que pensa o colonialismo e nos ensina sobre a colonialidade do poder e suas nocivas interferências no continente americano, para ele:

La explicación es otra. Con la formación de América se establece una categoría mental nueva, la idea de “raza”. Desde el inicio de la conquista, los vencedores inician una discusión históricamente fundamental para las posteriores relaciones entre las gentes de este mundo, y en especial entre “europeos” y no-europeos, sobre si los aborígenes de América tienen “alma” o no; en definitiva si tienen o no naturaleza humana. La pronta conclusión decretada desde el Papado fue que son humanos. Pero desde entonces, en las relaciones intersubjetivas y en las prácticas sociales del poder, quedó formada, de una parte, la idea de que los no-europeos tienen una estructura biológica no solamente diferente de la de los europeos; sino, sobre todo, perteneciente a un tipo o a un nivel “inferior”. De otra parte, la idea de que las diferencias culturales están asociadas a tales desigualdades biológicas y que no son, por lo tanto, producto de la historia de las relaciones entre las gentes y de éstas con el resto del universo. Estas ideas han configurado profunda y duraderamente todo un complejo cultural, una matriz de ideas, de imágenes, de valores, de actitudes, de prácticas sociales, que no cesa de estar implicado en las relaciones entre las gentes, inclusive cuando las relaciones políticas coloniales ya

han sido canceladas. Ese complejo es lo que conocemos como “racismo”.⁴⁵ (QUIJANO, 2014, p. 758).

Quijano nos remete a mais de quinhentos anos, quando os europeus investem na aventura de “descobrir a América” e pensam sua existência, sua humanidade e civilização a partir de uma universalidade que exclui desta noção os povos originários das terras invadidas por eles nesta “descoberta”.

Conjecturando sobre o conceito de raça, com pensamentos de estudiosos/as que definem raça dentro de uma construção social, não apenas associada a questões ligadas aos fenótipos. Não que as características físicas não valham como elementos de racialização, identificação e mesmo de discriminação, preconceito e racismo, mas o contexto de convívio social é tão importante quanto os outros elementos a serem considerados.

Conforme sugere Zubaran:

Um dos aspectos fundamentais da discussão sobre o pertencimento étnico-racial no Brasil parece estar vinculado ao processo de desnaturalização do conceito de raça na sociedade brasileira, especialmente nas suas instâncias formadoras, como a escola e os currículos culturais da mídia. Vários autores, entre eles Sérgio Guimarães (2002), Kabengele Munanga (2010) e Nilma Lino Gomes (2010), têm observado que diferente do que predomina o senso comum, o conceito de raça não diz respeito a fatores biológicos ou características fenotípicas, mas é uma construção social e política. No entanto, como sugere Stuart Hall (2003), as identidades raciais, longe de naturais, estão sujeitas ao contínuo jogo da história, da cultura e do poder. Tais conceitos (como outros) não têm em si significado fixo e imutável, mas são marcadores sociais que fazem parte do processo de construção das diferenças e das identidades culturais. (ZUBARAN, 2012, p. 131).

Compartilho também do pensamento de Nilma Lino Gomes, quando ela se dedica a elucidar o conceito de raça compreendendo o que se quer dizer quando se fala em raça, quem fala e quando fala. Segundo a autora:

Ao ouvirmos alguém se referir ao termo raça para falar sobre a realidade dos negros, dos brancos, dos amarelos e dos indígenas no Brasil ou em outros lugares do mundo, devemos ficar atentos para perceber o sentido em que esse termo está sendo usado, qual o significado a ele atribuído e em que contexto

⁴⁵ A explicação é outra. Com a formação da América se estabelece uma nova categoria mental, a ideia de “raça”. Desde o início da conquista, os vencedores iniciam uma discussão historicamente fundamental para as relações posteriores entre os povos deste mundo, e especialmente entre “europeus” e não-europeus, sobre se os aborígenes da América têm “alma” ou não; se definitivamente têm ou não natureza humana. A conclusão inicial decretada desde o Papado foi que são humanos. Mas desde então, nas relações intersubjetivas e nas práticas sociais do poder, ficou formada, de uma parte, a ideia de que os não-europeus têm uma estrutura biológica não somente diferente da dos europeus; se não, sobre tudo, pertencente a um tipo ou a um nível “inferior”. Em outra parte, a ideia de que as diferenças culturais estão associadas a tais desigualdades biológicas e que não são, portanto, produto da história das relações entre os povos e destes com o resto do universo. Estas ideias configuraram profunda e duradouramente um complexo cultural, uma matriz de ideias, de imagens, de valores, de atitudes, de práticas sociais, que não cessa de estar aplicado nas relações entre os povos, inclusive quando as relações políticas coloniais foram canceladas. Esse complexo é o que conhecemos como “racismo”. (Tradução livre da autora).

ele surge. O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo *raça*, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas (GOMES, 2005, p. 45).

Gomes nos alerta sobre a importância de considerarmos a “dimensão social e política do referido termo”, nos atentando também aos aspectos físicos que atraem preconceitos, ainda hoje. Uma sociedade que não toma conhecimento de sua origem, suas raízes identitárias, perde a oportunidade de ser entendida em suas complexidades, diferenças e semelhanças e, de exercitar o olhar para estas complexidades, sem os filtros que fomos ensinados a usar, via educação eurocêntrica, cristã e patriarcal.

Na região em que situo minha experiência e minha pesquisa para o mestrado profissional - ProfHistória, esta falta de conhecimento sobre histórias e culturas africanas e afro-brasileiras se expressa na perpetuação da desigualdade social, da violência urbana e da disseminação de preconceitos e racismo que, muitas vezes, atravessam gerações, construindo ciclos de sujeitos que aprendem a desumanizar de um lado e de sujeitos desumanizados do outro.

Tomaz Tadeu da Silva, em seu livro *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo*, trata sobre as nuances do racismo no ambiente escolar como a questão é séria e requer preocupação por parte de quem pensa e trabalha na educação escolar. Para ele:

Tratar o racismo como questão institucional e estrutural não significa, entretanto, ignorar sua profunda dinâmica psíquica. A atitude racista é o resultado de uma complexa dinâmica da subjetividade que inclui contradições, medos, ansiedades, resistências, cisões. Aqui torna-se útil a compreensão pós-estruturalista da subjetividade como contraditória, fragmentada, cindida e descentrada. O racismo é parte de uma economia do afeto e do desejo feita, em grande parte, de sentimentos que podem ser considerados “irracionais”. (SILVA, 1999, p. 103).

Ainda sobre o *racismo* e suas reverberações psicológicas tanto em quem o sofre quanto em quem o pratica, o antropólogo congolês e professor da Universidade de São Paulo (USP), Kabengele Munanga nos chama atenção:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem,

contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social da identidade nacional. (MUNANGA, 2008, p. 12).

Vemos, com frequência, pessoas de vários segmentos da comunidade escolar sofrerem com falas e atitudes racistas. Não posso me colocar no lugar de quem sofre, visto que o motivo para eu não me identificar como negra é o fato de nunca ter sofrido, diretamente, as dores do racismo, mas sinto dor ao ver tais manifestações e o pior, ao ver como as pessoas ofendidas, sobretudo crianças e adolescentes, não estão, muitas vezes, preparadas para argumentarem contra o discurso retrógrado reproduzido. Tenho consciência de que a dor nestas pessoas é exponencialmente maior em relação à minha.

Agora, trago ao texto diálogo sobre *decolonialidade* com a cientista política brasileira Luciana Ballestrin que contribui para o debate em torno desta perspectiva ao delinear a historicidade do Grupo Modernidade/Colonialidade constituído no final dos anos 1990. Segundo Ballestrin:

Formado por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas, o coletivo realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de “giro decolonial”. Assumindo uma miríade ampla de influências teóricas, o M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva. (2013, p. 89).

Conhecer estes autores e autoras decoloniais e suas trajetórias nos permite, enquanto educadoras e educadores, a apropriação de uma abordagem epistemológica outra que direcionará nossas práticas e discursos em sala de aula para uma possível transformação de visões de mundo também dos/as estudantes.

A respeito de uma seleção de conteúdos que estabeleçam uma relação dialógica entre PP da escola, o currículo e a Lei 10.639/03, busco, mais uma vez, referência em Nilma Lino Gomes, que nos ensina sobre a relação entre o saber hegemônico e demais saberes:

Um paradigma que compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial. (GOMES, 2012, p. 102).

Pensar a história e culturas afro-brasileiras desde o início do ano letivo, desde a semana pedagógica⁴⁶ até o último bimestre é a possibilidade de desconstruir esta hierarquização de saberes e de seres. É, estar em sintonia com o que nos instruem os autores e autoras decoloniais, sobre uma ruptura epistemológica em um “diálogo intercultural que seja emancipatório, no interior da escola, que considera a existência de um outro sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala” (GOMES, 2012, p. 105).

A partir da última década do século XX e início do século XXI, nota-se uma mudança de perspectivas teórico-metodológicas nas ciências humanas, como sugere Ramón Grosfoguel (2008, p. 136), “uma perspectiva epistêmica proveniente do lado subalterno da diferença colonial”.

Já os historiadores Elison Antonio Paim e Nilton Mullet Pereira compreendem que:

A epistemologia decolonial e a lógica da decolonialidade não são abordagens novas, tampouco categorias teórico-abstratas. Elas existem desde a imposição da colonização e da escravização dos povos americanos, africanos e asiáticos. A decolonização pauta-se em eixos permanentes de luta dos diversos povos sujeitos à violência estrutural pensada, assumida e realizada como projeto de posicionamento político, social, cultural, religioso, econômico e epistêmico para subjugar e dominar os povos não europeus. (PAIM; PEREIRA, 2018, p. 13).

A educação brasileira e o ensino de história demonstram avanços na organização curricular e suas abordagens teórico-metodológicas a partir de 1998, com os Parâmetros Curriculares Nacionais⁴⁷ e logo depois, em 2003, diante de muita luta dos movimentos sociais, sobretudo do Movimento Negro, a Lei 10.639/03 foi sancionada, trazendo para a realidade escolar e acadêmica perspectivas de transformações no que se refere às abordagens historiográficas e pedagógicas.

Para a historiadora brasileira Maria Antonieta Antonacci:

Caminhos e desafios que a Lei 10.639 trouxe para nossos horizontes, no limiar do século XXI, focando, sob outros ângulos, a premência de estudos que enfrentem a colonialidade de saberes, derrubando muros que compartimentam nossos campos de conhecimento. Estudos africanos rompem recortes geográficos, lingüísticos, culturais do continente africano, reforçando processos ensino/pesquisa assumidos

⁴⁶ Trata-se da semana que abre o calendário escolar na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. É quando os/as professore/as fazem escolhas de turmas; quando toda a equipe da escola se reúne para planejar o calendário escolar; quando se organiza e prepara a escola para receber os/as estudantes, pois é na semana seguinte que começam, efetivamente, as aulas.

⁴⁷ O conjunto de proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do país se organize, afim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Esta igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. (BRASIL, 1997, p. 13).

em diálogos entre profissionais de história, antropologia, sociologia, arqueologia, religião, educação, línguas e literaturas, arte, teatro, cinema e outros estudiosos comprometidos com saberes e viveres locais enquanto instâncias de resistência a projetos globais. (ANTONACCI, 2009, p. 49).

Diálogo com a autora no que se refere ao envolvimento das áreas de interesse pelos saberes e viveres locais, percebo ainda possibilidades de envolvimento transdisciplinares. Tanto a lei, como na sequência, em 2004, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana viabilizam a transdisciplinaridade consciente de uma reconfiguração pedagógica que reconhece a importância do conhecimento histórico sobre a África e da contribuição dos povos africanos na formação da sociedade brasileira, para além da força de trabalho, como escravizados/as.

Busco aqui adentrar também a categoria colonialidade de saberes, pois entendo que nela terei elementos de sustentação que justificam o pouco interesse em nossas escolas pelo ensino de história e culturas africanas e afro-brasileiras. É comum que haja por parte das equipes gestoras uma cobrança por unicidade de conteúdos, ou seja, que professores/as de história que dividem as mesmas séries, trabalhem os mesmos temas nos diferentes turnos. Temas estes, pautados pelos livros didáticos e/ou pelo currículo prescrito.

Paim (2016, p. 146) trata desta categoria nos dizendo que “a colonialidade do saber evidencia-se especialmente nos sistemas educativos, em todos os níveis e idades, nos quais se prima por conhecimentos e ciências pautados na modernidade e racionalidade europocêntricos.” Decolonizar os saberes é pensar que a Educação para as Relações Étnico Raciais está para além do ensino de história e que não precisamos pautar nossos encontros, que insistimos em chamar de aulas, em uma sucessão de fatos cronológicos inseridos em uma linearidade que não faz sentido para as crianças e adolescentes.

Como podemos esperar que uma criança, moradora da periferia, muitas vezes, sofrendo ameaça de ter sua casa destruída por agentes do governo, por morarem em um terreno “invadido”, possa compreender os reinos germânicos, assim sem que este assunto tenha qualquer relação com a realidade desta criança? Qual é o sentido deles/as aprenderem sobre a Idade Média na Europa, se não fazem ideia de como se explica a realidade político-social em que vivem? Por que ensinar sobre a arte bizantina e não considerar e valorizar a produção cultural local e trocas de experiências se vive na cidade?

Com base na decolonização do currículo e em uma educação antirracista e militante como nos sugere Oliveira (2018), na orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, penso que é possível acreditarmos na execução destas ações como uma prática

atuante no chão da escola, cotidianamente, como (re)construção das identidades da comunidade escolar, enquanto importante veículo de promoção da justiça social, a partir do lugar onde vivemos e convivemos e das relações que estão para além dos muros da escola. O autor nos diz ainda sobre a perspectiva de uma didática antirracista:

Essa perspectiva traz implicações muito além daquilo que se pensa em didática como mera operacionalização de procedimentos objetivos para o desenvolvimento de aprendizagens significativas para educandos de todos os níveis de ensino. O que está posto é a perspectiva de que não é possível pensar uma educação para as relações étnicorraciais se não levarmos em consideração uma didática militante, ou seja, uma didática antirracista. (OLIVEIRA, 2018, p. 4)

Voltando para o contexto das salas de aula, onde a mudança pode ser idealizada e realizada, a partir da proposta de decolonizar o currículo e os saberes, também concebo a escola como espaço privilegiado de interculturalidade, conforme situa a pedagoga brasileira Vera Maria Ferrão Candau, na perspectiva que:

Propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais (CANDAU, 2011, p. 243).

Cada turma é composta por pessoas de diferentes religiões, valores, orientações sexuais, estética, gostos musicais e uma infinidade de diferenças. Aquele espaço cercado por muros e grades pode ser interpretado como a nossa sociedade enxergada por lente de aumento, pois ali, são estabelecidas relações dos mais variados tipos, são reproduzidos preconceitos variados também, além de ser o lugar no qual a violência urbana se manifesta. Entretanto, também é neste espaço de diversidade que vivenciamos boas experiências, bons diálogos e infinitas trocas de saberes, mudanças de opinião e posturas, é ali que se oportuniza a identificação positiva com os elementos identitários africanos e afro-brasileiros, na valorização da estética negra.

A partir destes aportes teóricos podemos pensar na distribuição dos temas a serem trabalhados no decorrer de todo o ano letivo, levando em consideração a atuação dos/as parceiros/as da comunidade, na perspectiva da construção de parcerias e não dependência, já que não seria viável depender exclusivamente destas pessoas, que podem ou não estarem disponíveis no tempo previsto pelo calendário escolar dentro das dinâmicas da escola.

Segue uma proposta de planejamento da disciplina PD em ERER. Reitero que se trata de uma ideia e que o fazer diário proporcionará ao planejamento adaptações e possibilidades de interferências e contribuições de colegas que trabalharão com a disciplina, assim como

sugestões e demandas dos/as estudantes e dos/as parceiros/as da comunidade com quem também atuaremos.

4.1. Proposta de trabalho: ERER em PD

Ementa: Concepções outras a respeito das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e dos povos originários. Estudos de obras de autores/as negros e indígenas, sejam elas: textos em prosa ou verso, músicas, filmes, documentários, fotografias etc.

Carga horária: uma hora/aula semanal, oito horas bimestrais.

Regime letivo: anual; organização bimestral; atribuição de nota; sem reprovação.

Objetivo Geral:

✓ Educar, a partir de uma proposta antirracista e decolonial, para as relações étnico-raciais em consonância com as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e incentivar nos/as estudantes capacidade crítica e reflexiva sobre as relações étnico-raciais, durante todo o ano letivo.

Objetivos Específicos:

- ✓ Educar para o conhecimento e positividade da diversidade da composição étnico-racial brasileira;
- ✓ Problematizar a visão eurocentrada da noção de história e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras;
- ✓ Rememorar trajetórias familiares dos/as discentes e docentes e relação das mesmas com as histórias dos povos estudados.
- ✓ Provocar nos/as estudantes o interesse pelas produções artísticas e científicas de artistas e autores/as negros africana, afro-brasileira e indígena.
- ✓ Incentivar a autonomia dos/as estudantes, com pesquisas e escolhas de obras a serem estudadas nos encontros semanais;
- ✓ Divulgar os trabalhos realizados pelos/as estudantes, de modo que haja visibilidade das produções em toda escola.

Metodologias:

- ✓ Oficinas e palestras com educadores/as da comunidade;
- ✓ Aulas expositivas-dialógicas;
- ✓ Oficinas temáticas;
- ✓ Leituras orientadas;
- ✓ Produção de textos e desenhos;
- ✓ Exibição de filmes e clipes;

- ✓ Produção de material áudio visual;
- ✓ Saídas pedagógicas;
- ✓ Estudos dirigidos etc;

Distribuição de temas	
Primeiro bimestre	Conceitos: identidade, raça, racismo.
Segundo bimestre	Elementos culturais: musicalidades, cinema, produções científicas e visões de mundo ⁴⁸ ;
Terceiro bimestre	Territórios negros: Áfricas, Américas, Brasis, Distrito Federal e São Sebastião.
Quarto bimestre	Investigação de aprendizagens, com culminância em Vinte de Novembro e auto avaliação, registrada por escrita ou gravação.

Penso que trabalhar em consonância com as lutas antirracistas, com uma abordagem decolonial, a busca pela (des)construção coletiva do currículo e o estabelecimento de relações honestas entre educadores/as e estudantes é parte de um caminho que não começa com a implementação desta disciplina e nem terminará com as ações a partir dela. Caminharemos dispostos/as e cientes das adversidades, das diferentes vontades e tempos dos/as sujeitos/as envolvidos/as nesta rede social que é a escola. Uma escola permeada por subjetividades, reconhecidas pela educadora estadunidense bell hooks em sua obra *Ensinando a transgredir* (2019, p. 60) quando diz que aprendeu a “respeitar o fato de que mudar de paradigma ou partilhar o conhecimento de maneiras novas são desafios; leva tempo para que os alunos sintam esses desafios como positivos.”

Sigo inspirada por bell hooks, entendendo que preciso pensar responsabilmente sobre como não expor os/as estudantes à situações em que suas dores sejam remexidas e que eu consiga “criar na sala de aula uma comunidade onde haja respeito pelas vozes individuais.” (2019, p. 60). Tanto as oficinas realizadas para este trabalho como experiências anteriores em sala de aula me mostraram que os/as adolescentes sentem quando podem ficar à vontade para falarem de si nos espaços de aprendizagem, seja dentro ou fora de sala.

⁴⁸ Em publicação recente de Carina Santiago dos Santos (2020), a autora instrumentaliza professores/as da Educação Básica a lidar com o que o próprio título do livro “A educação das relações étnico-raciais e o ensino de história: propostas de implementação em sala de aula”, nesta obra, Santos me inspira a pensar com os/as estudantes sobre o ideal Ubuntu: “sou porque nós somos” e tudo o que esta forma de viver pode nos influenciar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Me inquieta pensar a expressão *Considerações finais*, quando, na verdade, é a partir de agora que vou retomar os caminhos da rotina escolar e colocar em prática, mesmo no contexto pandêmico, com trabalhos remotos, as propostas escritas e experimentadas nestes mais de dois anos de percurso no ProfHistória. Será o início de um ciclo, em que me percebo, uma educadora muito diferente da que saiu da escola em 2018. E trago de novo, não só a bagagem de leituras, debates, aulas, diálogos com professores/as e amigos/as de turma e de orientação, mas sinto uma transformação em dimensões pessoais/existenciais. Como cantou Renato Russo: “o mundo começa agora!”.

Concluir um mestrado é um desafio. Ainda não tive a oportunidade de ouvir relatos de pessoas que passaram por este processo e que tenha sido tranquilo, sossegado e que tenha acontecido tudo conforme o planejado. Mas, caro/a leitor/a, concluir uma dissertação em um programa voltado para o ensino de história, defendendo a pauta da Educação Para as Relações Étnico-raciais na conjuntura política que estamos vivendo: um governo racista e fascista e atravessando uma pandemia, potencializou este desafio.

E é com a ideia de que desafios existem para que sejam superados, que penso em ter, mais do que em qualquer outro tempo, que manter minhas energias direcionadas para defender uma educação na qual acredito ser uma educação possível e viável para estes tempos nebulosos: uma educação libertadora, que considera os direitos humanos como essenciais à todos/as, sobretudo às crianças e adolescentes com quem trabalhamos; a diversidade do público com quem trabalho e a valorização dos/as estudantes enquanto cidadãos/às em processo de formação e transformação.

Como parte dos desafios que cabem a nós educadores/as nos dedicamos em superar, mesmo que, muitas vezes, nos sintamos cansados/as e/ou impotentes diante do desmonte da educação pública brasileira, depois de conquistas que foram frutos de lutas sociais seculares, como as leis 10.639/03, 11.645/08 e 12.711/12, entre outras políticas afirmativas em prol do reconhecimento das desigualdades que permeiam a história do Brasil, desde a invasão pelos europeus.

Desde o golpe de 2016 e a deposição da Presidenta da República do Brasil Dilma Rousseff, enfrentamos cortes de verbas para a educação pública e estamos no vigente congelamento por vinte anos das verbas para saúde e educação, via PEC 241, aprovada pelo Congresso Nacional, com 366 votos favoráveis ao desmonte. Além da questão material,

enfrentamos também graves interferências ideológicas que comprometem a liberdade de atuação dos profissionais da educação, como o já mencionado, Escola sem partido.

Por estas e outras justificativas latentes da conjuntura política brasileira é que precisamos respirar fundo, erguer a cabeça e reunir forças com os/as que acreditam na resistência como caminho para uma sociedade mais justa e colocarmos nossas pesquisas para atuarem diretamente no contexto da Educação Básica. Nossas pesquisas e nós somos testemunhas destes tempos desafiadores e contam sobre quem somos e a educação que acreditamos estar a serviço de uma sociedade mais justa.

E por falar em resistência, lembro que chegar à conclusão desta dissertação foi um exercício deste elemento vital. Foram nove idas e vindas à Santa Catarina, sendo a última viagem planejada para a finalização da escrita e defesa, pretendida para abril. Com o avanço da pandemia, voltei para casa, passando por mais uma quebra no ritmo da produção. Porque as insatisfações com o (des)governo agora extrapolaram as questões política, social, ambiental, cultural, econômica e chegou na dimensão da sobrevivência, sobretudo das gerações dos nossos pais e dos/as que habitam as periferias, os quilombos, as terras indígenas, os/as trabalhadores que, não por coincidência são, em maioria, os/as negros/as.

Não preciso ir longe: muitos/as estudantes do Miguel Arcanjo moram em regiões sem saneamento básico e se pensarmos no acesso à educação neste contexto, imagine se terão acesso à Internet para acompanhar as aulas virtuais propostas pela SEEDF, embora esta secretaria esteja em fase de adaptação para a prestação dos serviços para quem não tem o acesso virtual, com material impresso. Finalizo este texto ciente das inusitadas e complexas experiências que viverei na volta ao cotidiano escolar, com o apelo nos fez Drummond ainda no Século XX: “Não nos afastemos. Não nos afastemos muito.”.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- ANTONACCI, Maria Antonieta. África/Brasil: corpos, tempos e histórias silenciadas. **Revista Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 46 – 67, jan./jun. 2009
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.11. p. 89-117, mai.-ago, 2013.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas. Vol. I. 8ª ed.rev. São Paulo: brasiliense, 2000. pp. 123 – 128.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: ed. Brasiliense, 1996.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: ed. da UFMG/Imprensa Nacional do Estado de São Paulo, 2007.
- BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília – DF, 2004.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, Lei n. 9.394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 21 de junho de 2018.
- BRASIL, **Lei nº 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em 29 de maio de 2020.
- BRASIL, **Lei nº 10.639/2003**, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 21 jun. de 2018.
- BRASIL, **Lei nº 12.519**, de 10 de novembro de 2011. Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12519.htm>. Acesso em: 21 de jun. de 2018.
- BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997, 126p.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar, 2012.
- CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- COSTA, Hilton. Para construir outro olhar: notas sobre o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras. **Revista História Hoje**, vol. 1, n 1, p. 217-238, 2012.

DIAS, Aline Karina de Araújo. **Trilha turística:** memória de um casal pioneiro de uma olaria artesanal de São Sebastião na construção de Brasília. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Turismo), Universidade de Brasília, 2017.

DIRETORIA REGIONAL DE SÃO SEBASTIÃO – SEEDF, **Projeto Político Pedagógico do Cef Miguel Arcanjo.** Brasília, 2017.

DISTRITO FEDERAL, **Programa para avanço das aprendizagens escolares – PAAE** para estudantes do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito federal em defasagem idade – ano, 2016.

DISTRITO FEDERAL, **Currículo em movimento do Distrito Federal:** Ensino Fundamental Anos finais – Anos finais. 2º ed., Secretaria de Educação Distrito Federal, Brasília, 2018.

EMICIDA. **Emicida** - Mufete (Web Video), 2015. (4m14s) Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zypOpcW62T8>> Acesso em: 02 de fevereiro de 2018.

EMICIDA. **Emicida** - Eminência Parda participação Dona Onete, Jé Santiago e Papillon, 2019. (4m 04s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_zaqRm73GCo.> Acesso em 02 jul. 2020.

ESCOLA SEM PARTIDO. **O projeto,** 2020. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/sobre-nos>>. Acesso em: 29 mar. 2020.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 14 ed, atual e ampliada. Editora Universidade de São Paulo, 2012.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **O Canto da Odisseia e as Narrativas Docentes:** dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico educacional. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2015.

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

GABRIEL O PENSADOR. **Gabriel O Pensador** - Racismo é Burrice, 2016. (4m 52s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=c4lbIDBWr3g.>> Acesso em: 02 jul. 2020.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Escola e conhecimento de História e geografia: uma disciplina acadêmica e a educação das sensibilidades. **Antítese.** vol. 6, nº 12, jul/dez. 2013, p. 126 – 147.

GOG. **Gog** - Carta à Mãe África, 2006. (5m42s) Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QyJPap9WSYI>> Acesso em: 02 de junho de 2020.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista:** caminhos abertos para a Lei Federal 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, p. 39-62, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, jan.- abr., 2012.

GONÇALVES, Petronilha; GOMES, Nilma Lino. Mesa-redonda "**Dez anos da Lei 10.639/03: balanços e perspectivas**", com Nilma Lino Gomes (UFMG) e Petronilha Gonçalves (UFSCar), organizada no dia 19 de abril de 2013 pelo NAP Brasil África. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8WbLZOPcXUs&t=37s>>. Acesso em: 01 de jun. 2020.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, p. 115-147, mar. 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: wmf Martins Fontes, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. 1. ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MAPA DO DF COM A RA DE SÃO SEBASTIÃO EM DESTAQUE. In: **Wikipédia: a enciclopédia livre**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_regi%C3%B5es_administrativas_do_Distrito_Federal_por_popula%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 7 de mar. de 2020.

MAPA DO DF COM TODAS AS REGIÕES ADMINISTRATIVAS. In: **Wikipédia: a enciclopédia livre**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_regi%C3%B5es_administrativas_do_Distrito_Federal_por_popula%C3%A7%C3%A3o> Acesso em: 7 de mar. de 2020.

MARTINHO DA VILA. Zumbi dos Palmares (1655?–1695). **A cor da cultura**, 2010. Disponível em: <<http://antigo.acordacultura.org.br/herois/episodio/zumbidospalmares>>. Acesso em: 10 de out. de 2019.

MORAIS, Paulo. 2010. Os oito anos do governo Lula e os Pontos de Cultura. In: **Cultura e Mercado**. Disponível em: <<https://www.culturaemercado.com.br/site/os-oito-anos-do-governo-lula-e-os-pontos-de-cultura/>>. Acesso em: 29 de mar. 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

NAPBRASILAFRICA. **Mesa-redonda "Dez anos da Lei 10.639/03: balanços e perspectivas"**, 2013 (1h58m35s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8WbLZOPcXUs>>. Acesso em 22 de jun. 2019.

NATIRUTS, **Natiruts** – Palmares, 2017 (5m 12s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZcXTJhliAgY>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

NATIRUTS, **Natiruts** – Deixa o menino jogar, 2018 (4m 38s). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8iimqC7F3Ok>. Acesso em 02 jul 2020.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos afro asiáticos**, v. 25, n.3, p.421 – 461, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ea/v25n3/a03v25n3.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial. **Nuevamérica**, Buenos Aires, v. 149, p. 35-39, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Pedagogia decolonial e didática antirracista**. Texto apresentado no II Copene Sudeste, 2018. Disponível em: <https://www.academia.edu/36079732/Pedagogia_decolonial_e_did%C3%A1tica_antirracista.pdf> Acesso em: 02 de fevereiro de 2020.

OLIVEIRA, Sil-Lena Ribeiro Calderaro. **Antes que o tempo passe tudo a raso: Tambores matriarcais do grupo de Carimbó Sereia do Mar da Vila Silva em Marapanim, no Pará**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, SC, 2018.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e Experiências do Fazer-se Professor**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

PAIM, Elison Antonio. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de história. In: **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história**. Editora CRV – Curitiba, 2016.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades: Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afrodescendentes e de história dos Indígenas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 26(92), 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3543>>. Acesso em: 20 de novembro de 2019.

PAIM, Elison Antonio; GUIMARÃES, Maria de Fátima (Orgs.). **Entrecruzando saberes: histórias, memórias, patrimônios e identidades** – 1. ed. Jundiaí. SP, 2020.

PAIM, Elison Antonio; PEREIRA, Nilton Mullet. **Interfaces: educação e temas sensíveis na contemporaneidade**. 1. Ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2018.

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

QUIJANO, Aníbal. Cuestiones y horizontes. Antología esencial: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. 1ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: **CLACSO**, 2014.

RASHID OFICIAL. **Rashid** - Dada Yute - Todo Dia, 2019. (5m 07s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UmMJWsuQayA>. Acesso em: 02 jul. 2020.

SANTANA, Tatiana de Oliveira. **Narrativas Femininas Guajajara e Akratikatêjê no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, SC, 2017.

SANTOS, Carina Santiago. **A Educação das relações étnico-raciais e o ensino de história: propostas de implementação em sala de aula**. Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

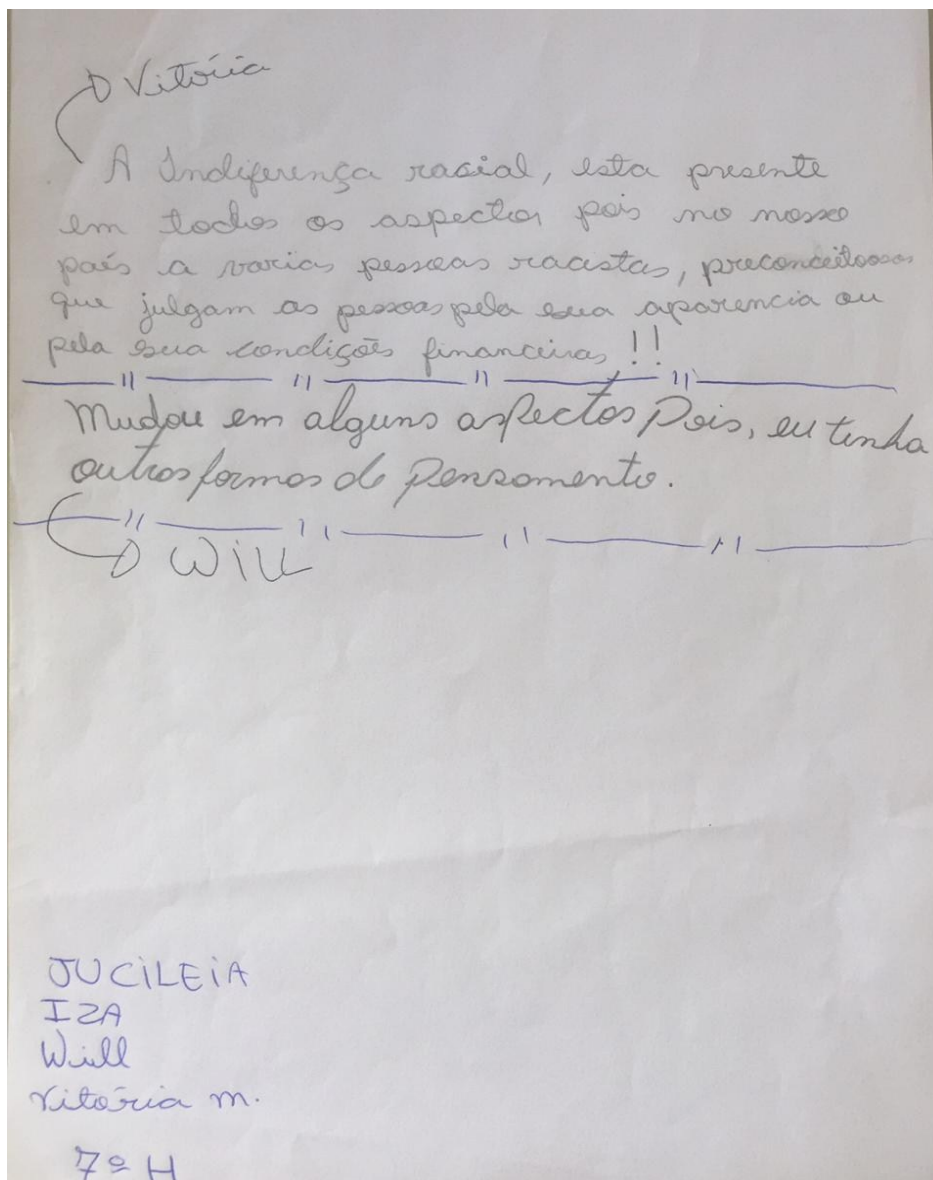
SOUZA, de Odair. **A educação para as relações étnicorraciais no ensino de história: memórias e experiências de professoras na educação básica**. Dissertação (mestrado em Ensino de história), Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da Teoria – ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

WALSH, Catherine. Conferencia Central Pedagogías Decoloniales. In: **Congreso Internacional de Educación para el Desarrollo en Perspectiva Latinoamericana**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, set/out. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=e5XXKN5CM9Y>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

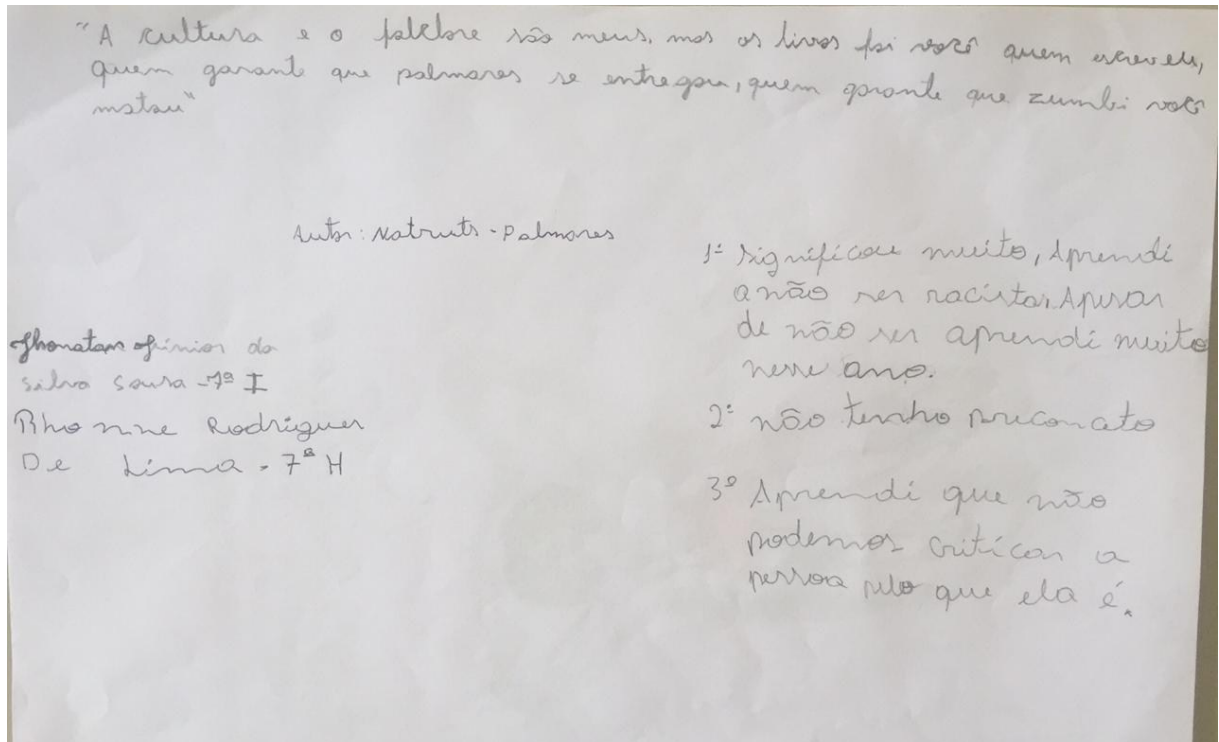
ZUBARAN, Angélica Maria; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Interlocuções sobre estudos afro-brasileiros: pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro**. Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, pp. 130-140, jan/abr 2012.

ANEXO A: Avaliações dos/as estudantes

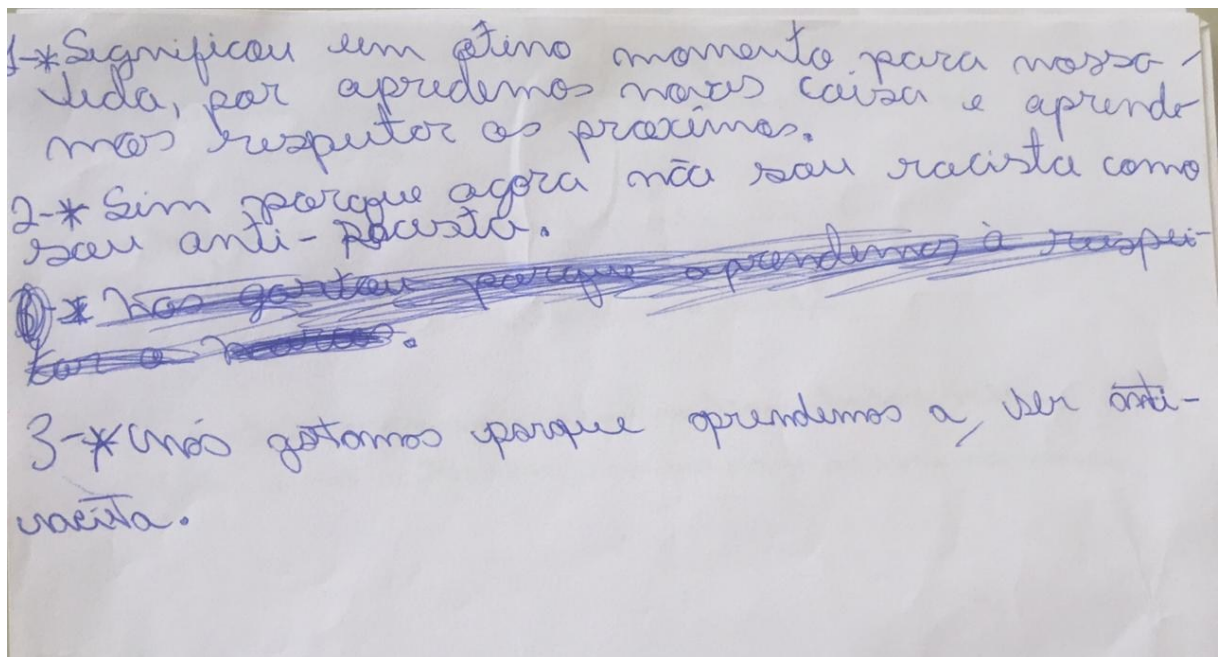


Transcrições: “A indiferença racial está presente em todos os aspectos, pois no nosso país há várias pessoas racistas, preconceituosas que julgam as pessoas pela sua aparência ou pelas suas condições financeiras.” (Vitória)

“Mudou em alguns aspectos, pois eu tinha outras formas de pensamentos.” (Will)



Transcrições: “A cultura e o folclore são meus, mas os livros foi você quem escreveu. Quem garante que Palmares se entregou? Quem garante que Zumbi você matou?”
 “Significou muito. Aprendi a não ser racista, apesar de não ser, aprendi muito esse ano. Não tenho preconceito. Aprendi que não podemos criticar a pessoa pelo que ela é.” (Jhonatan Junior da Silva Sousa e Rhonne Rodrigues de Lima)



Transcrições: “Significou um ótimo momento para nossa vida, por aprendermos novas coisas e aprendemos a respeitar os próximos. Sim, agora não sou racista, como sou anti-racista. Nós gostamos porque aprendemos a ser anti-racistas.” (Autores/as não identificados)

ANEXO B: Cronograma de pesquisa

CRONOGRAMA DA PESQUISA	
Conversa com professores do CEF Miguel Arcanjo	
Adalex de Jesus Cobra Fedalto	28 de março de 2019
Vilma Nunes Silva	28 de março de 2019
Luís Eduardo Queiroz	08 de abril de 2019
Renata Vasconcelos Ribeiro	08 de abril de 2019
Taís Alves de Albuquerque	08 de abril de 2019
Conversas com Educadores da comunidade	
Aline Karina	13 de junho de 2019
Samuel Estrella	02 de junho de 2019
Sherwin Morris	08 de março de 2019
Oficinas	
Pisando naquele chão devagarinho	02 de setembro de 2019
Deixa o menino jogar	16 de setembro de 2019
“Não me chame de neguim!”	23 de setembro de 2019
“Que tranças lindas!”	30 de setembro de 2019
O sinal não comunicou o fim da “aula”	07 de outubro de 2019
Quem foi Zumbi? Onde fica Palmares?	21 de outubro de 2019
Eles/as representam Zumbi	29 de outubro de 2019
Pausa – jogos interclasses	04 de novembro de 2019
O que faremos no dia 20 de novembro, professora?	11 de novembro de 2019
Celebramos!	20 de Novembro de 2019
Avaliação – devolveram em seus trabalhos, frases que usamos no decorrer do semestre, como a de Angela Davis.	03 de dezembro de 2019

ANEXO C:



1. CHAMAMENTO PÚBLICO

O gabinete do Deputado Distrital Fábio Felix torna pública a abertura do Edital *Realize* para Emendas Parlamentares 2020, que tem como objetivo principal captar propostas de projetos que atuam na área de educação.

2. EMENDA PARLAMENTAR INDIVIDUAL

As Emendas Parlamentares são valores pré definidos anualmente pelo Governo e pelos Deputados Distritais, que direcionam o uso dos recursos públicos a projetos considerados por eles prioritários. Por isso, o Gabinete 24 irá escolher alguns projetos que receberão esses recursos, permitindo transparência e controle desses gastos, além de democratizar o uso dos recursos públicos.

O objetivo das emendas parlamentares, em especial neste edital, é articular as lutas sociais aos processos de incidência parlamentar, aproximando o poder público da sociedade, fortalecendo as estratégias de resistência e as alternativas antisistêmicas. É ponto fundamental dessa construção a luta pela manutenção dos direitos sociais historicamente conquistados e sua ampliação. O gabinete 24, buscando alternativas participativas na gestão do orçamento público, lança este Edital para que você *Realize* os seus projetos.

A indicação dos projetos pelo Gabinete 24 é apenas o primeiro passo para que os projetos sejam efetivamente contemplados. Isto porque o recurso pode não ser executado por decisão do Poder Executivo. Por isso, além da inscrição, o engajamento

da sociedade é fundamental para garantir que o orçamento esteja a serviço dos interesses coletivos.

3. POR QUE UM EDITAL PARA A EDUCAÇÃO?

As escolas públicas são espaços de construção e socialização de conhecimento. Repensar as nossas escolas é repensar a vida das crianças e adolescentes. É na escola que as crianças fazem as principais refeições do dia, criam vínculos e passam por momentos decisivos das suas vidas. É necessário lutar pela democratização e pelo fortalecimento das escolas públicas como espaços de garantia de direitos.

De acordo com o estudo “Excelência com equidade no Ensino Médio”, da Fundação LEMANN, das 100 melhores escolas públicas do Brasil no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e na Prova Brasil, nenhuma é do Distrito Federal. A pesquisa também indica que os principais fatores que afetam a excelência das escolas são: engajamento de professores e alunos; escolas em tempo integral; trabalhos com as habilidades socioemocionais; protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem, entre outros. Precisamos criar e incentivar essas práticas nas escolas, por isso o mandato assume o compromisso neste processo de desenvolvimento da Educação do DF.

Queremos incentivar e apoiar o engajamento de diretores, professores e alunos em suas escolas. Para isso, o Gabinete 24 publica este edital através do qual a comunidade poderá apresentar projetos inovadores que sejam realizados no âmbito escolar.

4. DA SELEÇÃO

4.1. O objetivo deste edital é selecionar projetos educacionais que melhor promovam a autonomia e a liberdade na educação, combatam a evasão escolar, a dificuldade de aprendizagem, o machismo, racismo, LGBTfobia, desigualdades sociais ou quaisquer violações aos direitos humanos;

4.2. Os projetos deverão ser idealizados e propostos por diretores, professores, estudantes ou pais de alunos, como complemento às atividades educacionais de uma escola específica;

4.3. O processo de seleção consistirá em duas etapas. Na primeira etapa deverá ser preenchido e enviado um formulário com resumo do projeto, contendo apresentação, objetivos e resultados esperados. Na segunda etapa será realizada uma reunião presencial onde deverá ser apresentado o escopo, metodologia, orçamento e cronograma. Todo o processo terá critério avaliativo e eliminatório;

4.4. Os projetos serão selecionados por uma Banca Examinadora, formada pela assessoria técnica e política do mandato, que irá analisar os projetos de acordo com os seguintes critérios:

I) viabilidade de execução;

II) impacto comunitário;

III) descentralização territorial;

IV) número de pessoas beneficiadas direta e indiretamente;

V) conformidade e adequação aos objetivos deste edital;

4.5. A banca examinadora avaliará os projetos com base nas informações apresentadas pelo proponente, devendo este apresentar indicadores e dados que subsidiem sua proposta;

4.6. Limite máximo para cada projeto (Custeio e/ou Capital): R\$ 20.000,00;

4.7. Montante reservado para este edital é de: R\$ 1.000.000,00;

4.8. Casos não previstos neste edital serão resolvidos pela Banca Examinadora.

5. DAS VEDAÇÕES

- 5.1. Não poderão ser proponentes servidores da Câmara Legislativa do Distrito Federal e familiares diretos, bem como entidades que possuam pessoas com este perfil em seu quadro de dirigentes;
- 5.2. O proponente não poderá estar inscrito no cadastro de empresas inidôneas e suspensas;
- 5.3. Não serão avaliadas propostas cujo proponente apresente pendências ou atrasos na prestação de contas referentes a repasses de verbas públicas anteriores;

6. DOS PRAZOS

10/10/2019 - Abertura e publicação deste edital e início das inscrições pelo site

01/12/2019 - Encerramento da primeira etapa e prazo final para realização de inscrições pelo site

10/01/2020 - Divulgação do resultado da primeira etapa.

11/01/2020 a 01/03/2020 - Entrevista com os projetos selecionados na primeira etapa

16/03/2020 - Divulgação do resultado final dos projetos selecionados

7. DA EXECUÇÃO

Todos os participantes deverão obedecer, conforme sua área, as leis que regem suas parcerias.

Obedeceremos a Lei do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira – PDAF, Lei nº 6.023 de 18/12/2017, por isso a execução será realizada via Secretaria de Educação/Regional de Ensino. Além dessas normas, a destinação dos recursos seguem regras específicas da Secretaria de Educação.