

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da África

Vanessa Muniz de Abreu

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: O Espaço de Educação Complementar Sementes

Rio de Janeiro
2020



Vanessa Muniz de Abreu

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL:
o espaço de educação complementar sementes

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da África, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História da África.

Orientador (a) Professor (a) M.e Paulo Barbosa

Rio de Janeiro

2020

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

A162 Abreu, Vanessa Muniz de
Práticas pedagógicas antirracistas na educação não-formal: o Espaço de Educação Complementar Sementes / Vanessa Muniz de Abreu. - Rio de Janeiro, 2020.

46 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História da África) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Paulo Antonio Barbosa Fernandes.

1. História da África – Estudo e ensino. 2. Relações étnico-raciais. 3. Educação. 4. Educação Popular. 5. Educação não-formal. I. Fernandes, Paulo Antonio Barbosa. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 960

Vanessa Muniz de Abreu

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL:
O Espaço de Educação Complementar Sementes

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da África vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História da África

Aprovado em: ____/____/____.

Me. Paulo Antonio Barbosa Fernandes (Orientador)
EEHA – CPII

Dr. Higor Figueira Ferreira
EEHA – CPII

Me. Valesca de Souza Almeida
EEH – CPII

*Aos meus alunos e alunas que me auxiliam na
busca do ser mais.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido e melhor amigo, Valdeir Soares, que cotidianamente fortalece e encoraja o meu trabalho.

Aos meus sogros, Solange e Valdemir, que acreditaram no meu trabalho e construíram a minha sala de aula.

As mulheres dos clubes de leitura Literalmente Elas e Ocaia que dedicam suas vidas em potencializar mulheres.

Aos grupos de estudos Aprendendo a Transgredir e Estudos Decoloniais que se dedicam a construção do saber coletivo.

Ao mestre e amigo Arthur Baptista pelo apoio, pela amizade e pelo afeto.

Ao mestre Paulo Barbosa por acreditar nesta pesquisa mesmo diante de tantas incertezas deste período de pandemia.

Educadores que se desafiam a ensinar para além do espaço da sala de aula, a se mover no mundo compartilhando conhecimento, aprendem uma diversidade de estilos de passar as informações adiante. Essa é uma das habilidades mais valiosas que um professor pode adquirir. Por meio da prática vigilante, aprendemos a usar linguagem que pode falar ao coração da matéria em qualquer espaço de ensino que nos encontremos. (bell hooks)

RESUMO

ABREU, Vanessa Muniz. **Práticas pedagógicas antirracistas na educação não-formal:** Espaço de Educação Complementar Sementes. 2020. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino em História da África) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2020.

Essa pesquisa fundamenta teoricamente a construção do projeto pedagógico *Mulheres Negras da nossa História* para um espaço de educação não-formal que procura dialogar permanentemente com a educação popular a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e da lei 10.639/03.

Palavras-chave: Educação. Educação não-formal. Educação popular. Educação das relações étnico-raciais.

ABSTRACT

This research theoretically bases the construction of the pedagogical project Black Women of our History for a space of non-formal education that seeks to permanently dialogue with popular education based on the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of History and Afro-Brazilian and African Culture and Law 10.639/03.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	OBJETIVOS.....	Error! Bookmark not defined.
2.1	Objetivo Geral.....	Error! Bookmark not defined.
2.2	Objetivos Específicos	Error! Bookmark not defined.
3	JUSTIFICATIVA.....	24
4	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	26
5	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	36
6	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	Error! Bookmark not defined.
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	Error! Bookmark not defined.
	REFERÊNCIAS.....	Error! Bookmark not defined.

1. INTRODUÇÃO

A educação popular¹ fundamentou a minha prática pedagógica a partir de experiências em espaços populares de produção de conhecimento como clubes de leituras, grupos de estudos organizados por mulheres antissexistas, espaços de educação complementar e pré-vestibulares comunitários. Essas experiências me levaram a aprofundar os estudos sobre Ensino de História da África e educação das relações étnico-raciais, pude perceber a importância e os desafios que essa perspectiva de educação impunha ao moldar minha prática pedagógica.

Poderíamos abordar nesta pesquisa outras possibilidades da educação popular, mas diante das limitações e da natureza de um trabalho monográfico nos atentaremos a educação complementar² realizada em um espaço de educação não-formal³.

Mais especificamente trataremos do Espaço de Educação Complementar Sementes⁴ e da criação de um projeto pedagógico que visa a educação das relações étnico-raciais para esse espaço. Compreenderemos que o nosso projeto está em diálogo com a Educação Popular, em um espaço de educação não-formal, por isso enfatizamos o quanto é fundamental pensar na prática pedagógica antirracista em qualquer lugar que se proponha a pensar educação. Como educadores democráticos, independente de onde exercemos nossa prática, é preciso um compromisso com o antirracismo. A existência desse compromisso pode ser discernida somente pela nossa prática pedagógica que, como nos ensina Paulo Freire em *A importância do ato de ler*, é política. Isso significa que é preciso ir além do discurso teórico, é preciso materializar o antirracismo nas rotinas pedagógicas, portanto, necessita-se que o antirracismo seja à base de qualquer projeto pedagógico.

A intelectual estadunidense bell hooks, em seu artigo *Educação democrática*, encontrado no livro *Educação contra a barbárie* organizado pelo professor Fernando Cássio, diz que educadores democráticos precisam romper com estruturas de dominação presentes na sociedade como hierarquias de raça, gênero, classe e religião (HOOKS, 2019). É urgente que

¹ Em síntese, para Freire, a expressão educação popular designa a educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares, a partir de uma determinada concepção de educação: a educação libertadora, que é, ao mesmo tempo, gnoseológica, política, ética e estética. (PALUDO, Conceição, Dicionário Paulo Freire, 2019, p. 172)

² Entendemos Educação Complementar como atividades realizadas fora dos espaços escolares que têm a finalidade de auxiliar a educação formal. (OLIVEIRA E SOBRAL, 2017)

³ É bastante comum caracterizar a educação não-formal como aquela que se realiza fora do marco institucional da escola ou a que se afasta dos procedimentos escolares convencionalmente. Desse modo, o escolar seria o formal, enquanto o não escolar (mas intencional, específico, diferenciado e etc.) seria o não-formal. (ARANTES, 2008, p. 39)

⁴ O Espaço de Educação Complementar Sementes é um projeto realizado no bairro Sampaio, localizado na cidade do Rio de Janeiro, criado por mim. No ano corrente, atendemos cerca de vinte e quatro crianças com idades entre 7 e 13 anos. Nosso objetivo principal é auxiliar nossos alunos e alunas a superar dificuldades escolares apresentadas através dos boletins de suas instituições de ensino.

estejamos organizados para a educação das relações étnico-raciais, independente do nosso espaço de atuação. Basta uma breve análise do processo histórico de formação da sociedade e da História da educação brasileira para não ter dúvidas.

Foram mais de trezentos e oitenta e oito anos de escravidão, que se concretizou com a colonização da América, no momento em que portugueses, holandeses, ingleses e franceses perceberam que o tráfico transatlântico de africanos escravizados serviria como uma poderosa fonte de lucro. (SANTOS, 2017)

Ao longo desses quase quatro séculos de escravidão, africanos foram trazidos das mais diversas regiões do seu continente de origem através da travessia transatlântica em navios negreiros nas condições mais precárias. Após a chegada ao Brasil, esses africanos escravizados foram vendidos e direcionados aos mais diversos tipos de trabalho.

Segundo a historiadora Yanaê Lopes dos Santos em seu livro *História da África e do Brasil afro-descendente* (2017), foram cerca de dez milhões de africanos escravizados trazidos para as Américas sendo metade deste número de pessoas direcionadas a desembarcar em território brasileiro, um dos maiores crimes cometidos contra a humanidade.

Em 1888, mesmo com a assinatura da Lei Áurea que garantiu a abolição da escravidão, não houve garantias e suporte para que ex-escravizados e seus descendentes tivessem estrutura para reconstruir suas vidas. No ano seguinte, com a proclamação da república, a concepção de uma nação civilizada era uma nação branca, onde o modelo europeu de construção do país deu origem a campanhas de branqueamento da sociedade brasileira através dos processos de imigração de europeus e asiáticos. O governo brasileiro tinha o intuito de transformar o Brasil em um país branco ao longo de um século. (SANTOS, 2017)

Essa política de branqueamento dificultou ainda mais a vida da população negra no Brasil que, além do longo período de escravidão, se viu diante de um projeto político que envolvia a comunidade científica, no qual aspirava um futuro branco no país e acreditava-se no papel da educação e da saúde pública para eficácia deste projeto. (DÁVILA, 2005) Isso quer dizer que a educação ao longo do século XX esteve a serviço das políticas eugenistas brasileiras.

É importante lembrar, também, do mito da democracia racial⁵. Por muito tempo acreditou-se que no Brasil o racismo não era uma realidade devido aos processos de miscigenação. Ou

⁵ Mesmo com a publicação de vários trabalhos de pesquisa demonstrando a existência de racismo e de grandes desigualdades raciais no Brasil, principalmente a partir da década de 1950 com os resultados do Projeto Unesco, com Florestan Fernandes à frente, e na década de 1970 com os novos estudos sobre as desigualdades raciais, ainda hoje a ideia de democracia racial,

seja, ao longo da História do Brasil houve sucessivas políticas com objetivo de ignorar e excluir a população negra da sociedade com a justificativa de um suposto progresso no país. Essas políticas tiveram um importante papel na formação de uma sociedade racista e desigual que reflete também nos espaços de educação. É contra essa mentalidade construída ao longo dos séculos que pensamos na necessidade do compromisso antirracista em qualquer espaço de educação.

Houveram movimentos de resistência à escravidão desde o início de seu processo e esses movimentos continuaram ao longo dos séculos onde a reivindicação por reparação histórica se fez presente através do movimento negro que se organizou de diversas formas ao longo dos séculos. Levar o conhecimento desses movimentos para sala de aula é fundamental para que se compreenda a formação da sociedade afro-brasileira e os conflitos, confrontos e resistências que se deram ao longo da História do Brasil. Nessa perspectiva construímos um projeto pedagógico almejando levar para nossos alunos e alunas o conhecimento do protagonismo negro na formação histórica e cultural do Brasil.

Atualmente, após mais de cento e trinta anos da abolição da escravidão algumas políticas de reparação foram conquistadas, fruto das lutas dos movimentos sociais negros. Como exemplo, podemos citar a conquista da lei 10.639/03, atual 11.645/08, que trataremos mais adiante e a Lei 12.711/12 que trata das políticas de ações afirmativas. É nesse contexto histórico e social que afirmamos que somente a partir da educação das relações étnico-raciais seremos capazes de oferecer condições para uma educação democrática que propõe romper com as hierarquias presentes na sociedade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana aprovada em 10 de março de 2004 e a lei 10.639/03 fundamentam a importância de adotar estratégias pedagógicas que estejam relacionadas à valorização da diversidade étnico-racial e ao respeito aos processos históricos de resistência negra desde os escravizados africanos até seus descendentes contemporâneos que se organizaram tanto de forma coletiva quanto individual. Trazer essas histórias para a sala de aula é fundamental para desconstruir o mito da democracia racial, valorizar a descendência, a História e cultura afro-brasileira, oferecer ferramentas de conhecimento e embasamento para o combate ao racismo e almejar uma educação representativa e democrática.

Para que hajam possibilidades para que a teoria seja uma prática possível, é preciso romper com o que a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie chama de história única, um perigo relacionado diretamente ao poder e ao domínio de um povo privilegiado sobre outro, através de uma única versão da história que só favorece o dominador. Nesta leitura, Adichie denuncia os estereótipos criados sobre a África desde o período de colonização.

Quais são as histórias que contamos na sala de aula? Por que contamos? Como contamos? Como somos ensinados a contar essas histórias? E quem se beneficia dessas histórias? Para romper com a história única é preciso desfazer o pacto com os métodos, abordagens, planejamentos e estratégias influenciadas pelas ideias eurocêntricas que leva para as salas de aula somente uma perspectiva sobre a formação histórica e cultural do Brasil.

Adichie menciona, em sua palestra⁶ para o TEDX, intitulado “O perigo de uma história única”, posteriormente adaptada para um livro, como a descoberta de uma literatura africana transformou sua forma de se perceber na literatura e também sua forma de escrever e interpretar o mundo. Para ela, conhecer escritores africanos a salvou de ter uma interpretação única do que seriam os livros, já que em sua infância, seu maior contato era com histórias que não faziam parte da sua realidade. E sobre a história única ela diz:

A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos. (ADICHIE, 2019, p. 28)

Por muito tempo a história que perdurou nas salas de aula sem nenhuma possibilidade de resposta dentro da história concebida como oficial foram as do colonizador branco europeu. Os negros que faziam parte da sociedade só eram mencionados durante o período da escravidão e os indígenas, que também constituíam nossa sociedade, durante as negociações da chegada dos europeus. Sobre essas histórias narradas pelo colonizador branco e europeu Adichie diz:

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (ADICHIE, 2019, p.32)

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLRIZWtEY> acesso em: 03/10/2020

Inspirados em romper com a perspectiva de uma história única e oferecer aos nossos alunos e alunas a oportunidade de ter contato com outras histórias que valorizam o protagonismo negro na formação histórica e social do Brasil voltamos a afirmar que o compromisso com a educação das relações étnico-raciais deve ser prioridade em qualquer espaço disposto a pensar educação.

2. Objetivos

2.1 Objetivo Geral

A partir das reflexões produzidas ao longo da especialização de Ensino de História da África pretendemos fundamentar a construção do projeto pedagógico antirracista *Mulheres Negras da nossa História* pensado para um espaço de educação não-formal que se realiza no contexto da educação popular, o Espaço de Educação Complementar Sementes.

2.2 Objetivos Específicos

- Compreender a importância da lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana para a elaboração de práticas pedagógicas antirracistas para a educação não-formal;
- Perceber a literatura infanto-juvenil como uma possibilidade na construção de um projeto pedagógico antirracista para um espaço de educação não-formal.
- Pensar estratégias didáticas antirracistas para um espaço de educação não-formal.

3. JUSTIFICATIVA

Para uma professora recém-formada, uma sala de aula na frente de casa pode ser um espaço para garantir uma renda até que a condição financeira se estabilize e, também, pode ser um lugar de liberdade para lecionar onde quem determina as prioridades e principais demandas são os alunos e alunas.

Foi nesse ambiente de Educação não-formal, hoje conhecido no bairro como Espaço de Educação Complementar Sementes, que iniciei minha vida profissional. O que a princípio seria algo temporário até que fosse possível encontrar um emprego se tornou algo maior, mais interessante e que exigia uma dedicação profunda diante da confiança estabelecida pelos alunos e seus familiares.

Famílias de alunos me procuravam devido ao baixo desempenho destes na escola. Meus alunos, em sua maioria crianças negras e estudantes de escolas públicas ou bolsistas de instituições particulares, cursam do 2º ao 7º ano do Ensino Fundamental, tem idades entre os sete e treze anos.

Com o tempo, investigação, observação e prática, foi possível perceber que o maior desafio enquanto uma professora democrática, inspirada no pensamento de bell hooks que compreende professores democráticos como aqueles que estão dispostos a universalizar o conhecimento rompendo com a concepção de que determinadas formas de saber devem estar disponíveis somente a elite (HOOKS, 2019). E que atua em um espaço de educação não-formal, não era explicar dúvidas de conteúdos e auxiliar no dever de casa, somente. Era preciso um compromisso, um investimento intelectual e pedagógico maior para que aqueles alunos despertassem prazer pelo aprender e superassem os desafios escolares que não são tão simples como se costuma supor.

Dois acontecimentos me marcaram para esse despertar:

O primeiro acontecimento foi um aluno de nove anos, estudante do 3º ano do Ensino Fundamental I, se queixar que ao brigar com um colega na escola ouviu de sua professora a seguinte frase: “Olha aí, parecem dois macacos brigando”. Esse aluno me confessou que não queria mais voltar para escola pois a turma passou a chamar ele e o colega de “macacos brigões”. A denúncia desse aluno sobre o racismo que vivenciou na sala de aula da própria escola me provocou indignação ao perceber que tão novo este aluno já experienciava o racismo que o fazia perder a vontade de ir para a escola.

O segundo acontecimento foi com uma aluna de dez anos, estudante do 4º ano do Ensino Fundamental I, que ao fazer exercícios sobre o período da colonização do Brasil, me perguntou se ela era neta de escravos, pois na escola ouviu “que todas as pessoas negras eram tataranetas dos escravos” e ela não queria ser. Com certeza a história contada para essa aluna sobre os escravizados foi uma história única de sofrimento, dor e derrota.

A partir desses dois momentos pude perceber o quanto era emergencial estar atenta ao racismo que atravessava meus alunos e, mais que isso, era preciso ter uma postura pedagógica que os preparassem, através do conhecimento, para essas questões em qualquer lugar que frequentassem. Se a minha responsabilidade era auxiliar meus alunos nas dificuldades escolares ela não poderia, de maneira alguma, se limitar aos conteúdos programáticos. Situações experienciadas pelos alunos que pudessem afetar seu desempenho escolar, sua vontade de aprender e de estar na escola como o racismo também eram tão importantes quanto o conteúdo das disciplinas.

Foi nesse contexto que percebi que não era permissível uma postura neutra diante dos relatos e demandas trazidas pelos alunos para nossa sala de aula. Era necessário a construção de um projeto pedagógico antirracista pensado para o espaço de Educação Complementar Sementes que deu origem a esta pesquisa.

4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Pensando sobre o significado de educação das relações étnico-raciais compreendemos que se trata de um conjunto de práticas pedagógicas realizadas cotidianamente almejando a equidade étnico-racial e o combate ao racismo dentro e fora da sala de aula, não somente em datas comemorativas específicas e em ocasiões no qual o racismo é presenciado de forma explícita pelos educadores e educandos. Assim como propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Por isso priorizamos iniciar essa abordagem teórica com uma reflexão sobre currículo⁷.

Pela perspectiva freiriana o currículo é a política, a teoria e o que-fazer na educação, tanto no espaço escolar quanto no espaço não escolar (SAUL, 2019). Por isso, acreditamos que este instrumento é importante para a construção do nosso projeto pedagógico. Trouxemos reflexões da pedagoga e ex-ministra das mulheres, da igualdade racial e dos direitos humanos, Nilma Lino Gomes, sobre a descolonização dos currículos e a trajetória do movimento negro para alcançar os currículos escolares, que reitera ainda mais a importância de usarmos o currículo como ferramenta que garantirá nossa prática pedagógica mesmo que nossa área de atuação não seja em uma instituição escolar.

Ressalvo que por se tratar de um espaço de educação não-formal apreciamos a vantagem de uma liberdade maior para lecionar, sem burocracias institucionais e com a confiança da família de alunos e alunas construída através da afetividade da comunidade onde estabelecemos uma relação de participação ativa. Pais de alunos e alunas nos procuram a partir da indicação de outros pais de alunos, de vizinhos, de comércios da região e assim por diante, isso facilita nossa prática pedagógica.

Inspiramo-nos na importância da lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana para fundamentar as propostas educativas pensadas para o espaço de educação complementar Sementes que se pretende estar em diálogo permanente com a educação popular.

⁷ O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas. (SILVA, 2011)

Educação Antirracista e Descolonização dos currículos

O que define uma educação antirracista? Vamos buscar algumas respostas através da reflexão crítica sobre currículo, pois é ele que orienta e garante práticas pedagógicas realizadas no cotidiano escolar.

Para Antonio Flavio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (1994) o currículo é um instrumento de relações de poder e não pode ser visto com neutralidade e atemporalidade. Por isso começamos essa pesquisa trazendo a importância do currículo para prática pedagógica antirracista mesmo que nosso lugar de atuação seja um espaço não-formal de educação, pois entendemos que esse instrumento lançará luz a nossa pesquisa e não nos deixará perder de vista o objetivo de construir uma intervenção pedagógica no qual pretendemos apresentar aos nossos alunos e alunas personagens negros que fizeram, e ainda fazem, parte da formação histórica e social do Brasil.

Faremos uso de textos curriculares que consolidem nossa proposta pedagógica antirracista, mas nem sempre o processo de construção do currículo foi contemplado pela inquietação diante das desigualdades que se manifestavam potencialmente nas relações sociais motivadas pelas questões de gênero, raça, classe e etnia. A busca por um currículo democrático foi um processo de reivindicações dos movimentos negros, mais uma vez estamos diante da importância de reafirmar esse instrumento para o nosso trabalho.

É o currículo, no contexto atual da educação brasileira, que nos assegurará o direito de ter acesso ao conhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira. No artigo *O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando currículos*, encontrado no livro *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* organizado por Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel, a intelectual Nilma Lino Gomes destaca a importância do movimento negro no processo de descolonização dos currículos.

Por isso, voltamos a afirmar, que mesmo pensando em uma intervenção pedagógica para um espaço de educação não-formal precisamos ter ciência da importância desses currículos para direcionar a nossa prática pedagógica. Ou seja, não é porque atuamos em um espaço não escolar que vamos romper com os currículos escolares, espaço conquistado pela luta dos movimentos negros. Esse detalhe é muito importante para a construção do nosso projeto que possui objetivos bem definidos, como veremos ao longo da pesquisa.

Além do mais, destacar o papel dos movimentos negros na descolonização dos currículos educacionais para pensarmos na construção de uma prática pedagógica antirracista é fundamental para lembrar que os direitos não são simplesmente concedidos, os processos que levam as conquistas e os avanços para uma sociedade que se opõe as desigualdades são fruto de movimentos e lutas sociais históricas. Sendo assim, pensando no contexto da educação brasileira, podemos afirmar que os movimentos negros foram fundamentais para descolonização dos currículos:

Retomar autores e autoras negros brasileiros e estrangeiros, relembrar quais foram as lideranças negras que participaram das principais mudanças emancipatórias do mundo, dar relevo as suas produções e conhecer as disputas acadêmicas de negras e negros no mundo da produção do conhecimento brasileiro no contexto da literatura decolonial latino-americana diz respeito a um percurso de ruptura epistemológica e política no sentido de descolonizar os currículos e próprio campo do conhecimento. (GOMES, 2018, p.224)

Para exemplificar, podemos lembrar da história da grande escritora Carolina Maria de Jesus que após sua ascensão com o livro *Quarto de despejo – Diário de uma favelada* publicado em 1960 passou o final de sua vida e mais algumas décadas esquecida pela intelectualidade brasileira. Tom Farias, seu biógrafo, no livro *Carolina* nos conta como que sua partida foi solitária e sem prestígio das autoridades políticas e de referências intelectuais brasileiras que durante a fase da sua vida em destaque a procuravam, mas depois a esqueceram:

O ano de 1962, no entanto, foi bem duro para ela: já estavam rareando os convites para os eventos e já não era tão assediada por onde passava. Isto a incomodava. Mal acostumada a receber, onde quer que chegasse, o carinho das pessoas, conhecidas ou não, sobretudo nas ruas, Carolina foi percebendo que todo aquele afã havia diminuído bastante. Ainda era reconhecida, mas pouco. A imprensa já não dava mais grande importância para os fatos relacionados a sua vida, a menos que fosse algo surpreendente pela sua natureza, algo que produzisse alguma sensação, que chocasse a opinião pública. (FARIAS, 2018, p.320)

Durante uma atividade pedagógica tivemos a oportunidade de compartilhar com nossos alunos e alunas a história de Carolina Maria de Jesus e alguns trechos do livro *O Quarto de Despejo*. Evidente que fizemos uma cautelosa seleção dos textos que poderiam ser lidos para todo o grupo. A maioria de nossos alunos e alunas nunca ouviu falar de Carolina Maria de Jesus em outro momento.

Assim como Carolina Maria de Jesus, muitos artistas, intelectuais e lideranças negras brasileiras e estrangeiras, importantes para a formação da nossa sociedade, foram esquecidos da História do Brasil e resgatadas pelo movimento negro como bem nos recorda Nilma Lino Gomes. Esse processo de esquecimento, ou melhor, apagamento da história é fruto dos padrões coloniais de poder, de raça, de trabalho e de conhecimento. (GOMES, 2018)

Esses padrões coloniais de poder quando atingem o campo do saber determinam o que merece ser lembrado e o que merece ser esquecido, o que pode ser considerado conhecimento e o que não pode ser considerado conhecimento, o que se deve ler, como se deve ler, o que se deve escrever, como se deve escrever. A questão é que essas determinações contemplam uma parcela mínima da sociedade. A construção dos saberes, das artes, da produção intelectual dos negros e negras, por exemplo, foram construídas fora do seio acadêmico. Como afirma Nilma Lino Gomes:

A produção do conhecimento do Movimento Negro, da negra e do negro sobre si mesmos e a realidade que os cercam não tem origem nos bancos acadêmicos nem nos meios políticos. Isso surgiu na periferia, na experiência da pobreza, na ação cotidiana, nas vivências sociais, na elaboração e reelaboração intelectual de sujeitos negras e negros, muitos dos quais nem sequer foram (e alguns ainda não são) reconhecidos como pesquisadores, intelectuais e produtores de conhecimento. (GOMES, 2018, p. 224).

Destacar que a denúncia sobre os padrões coloniais consequentes do colonialismo nasceu fora dos bancos acadêmicos e dentro das periferias a partir de vivências sociais, de produções intelectuais de negros e negras, muitos não reconhecidos pela academia. Isso nos ajuda a compreender as possibilidades de pedagogias diversas, que a academia hegemônica não alcançou, sem esses movimentos sociais e intelectuais. Esse processo de produção de conhecimento nos mostra a importância da educação popular em desafiar a educação hegemônica. Estamos diante de argumentos que nos levam a compreender a necessidade de dialogar com outros espaços de educação não só as concebidas como instituições formais de ensino.

A oposição à academia hegemônica e a imputação ao colonialismo e a colonialidade, no Brasil, possui o protagonismo negro que desafia constantemente as epistemologias dominantes que efetivam a colonialidade a serviço do colonialismo. Nilma Lino Gomes ainda ressalva que “o racismo nas Américas e, especificamente, o racismo ambíguo brasileiro é um dos pulmões por meio do qual se exala a colonialidade e o colonialismo presentes no

imaginário e nas práticas sociais, culturais, políticas e epistemológicas brasileiras.” (GOMES, 2018, p. 225).

Diante desta reflexão podemos garantir a importância de destacar a atuação do movimento negro no processo de descolonização dos currículos e também dos espaços de educação popular em desafiar a educação hegemônica. Não há possibilidades de pensar educação antirracista sem trazer a tona toda essa trajetória política e social que nos levou a conquistas de documentos e leis que asseguram a busca pelo rompimento com a história única fruto do colonialismo e da colonialidade. É a vontade de romper com a história única que motiva nossa prática pedagógica. O processo de descolonização dos currículos vai além dos desafios epistemológicos, questionar a teoria não é o suficiente como Nima Lino Gomes diz:

Não bastam apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa descolonização tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas, na cultura; na gestão da educação, da saúde, e da justiça: ou seja, a descolonização, para ser concretizada, precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder. (GOMES, 2018, p. 225).

Gomes (2018) ainda afirma que a reivindicação por políticas afirmativas é uma luta contra o racismo e pela construção da igualdade e da justiça social para pessoas negras. Portanto, uma luta contra a colonialidade do poder, do saber e do ser, articulada à luta contra as desigualdades socioeconômicas, raciais, de gênero e de sexualidade.

Os desafios a colonialidade do poder se configuram sobre outras pedagogias construídas por sujeitos que não fazem parte do seletivo grupo que se beneficia da epistemologia hegemônica. Esses sujeitos são capazes de criar coletivamente outras pedagogias capazes de buscar sua libertação e pertencimento. Esse movimento é político e social, pois subverte as normas concebidas e nos oferece outras teorias que são capazes de mover as estruturas. Todo esse processo alcança a descolonização dos currículos, percebemos que o movimento negro brasileiro foi capaz de se organizar fora dos bancos acadêmicos, desafiar os padrões coloniais que ditavam a estrutura acadêmica, trazer a tona personalidades negras que fizeram parte dos movimentos de emancipatórios do mundo e criar outras pedagogias que seriam capazes de se firmar diante do saber normativo.

Estamos diante da base teórica do projeto pedagógico para o espaço de educação complementar Sementes que busca dialogar com pedagogias que pretendem romper com epistemologias hegemônicas e oferecer aos nossos alunos e alunas conhecimento para a busca do pertencimento e da representatividade. Refletindo sobre o artigo de Nilma Lino Gomes intitulado “*Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: Reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural*” percebemos que o aprendizado escolar ultrapassa as barreiras dos conteúdos programáticos, estar ciente que o ambiente escolar também é responsável pela construção das identidades sociais nos responsabiliza por uma educação democrática que se comprometa a dialogar pedagogicamente sobre situações racistas, preconceituosas, machistas e capacitistas.

Por muito tempo o currículo que perdurou na História da Educação foi o que representava os negros, negras, indígenas somente durante o período da colonização de forma pejorativa e estigmatizada. Ainda hoje, muitas instituições escolares abordam esses temas sem a responsabilidade antirracista. A situação vivenciada por uma de nossas alunas, matriculada o 4º ano do Ensino Fundamental I, é um exemplo lúcido. Esta aluna apresentou um incômodo ao realizar as tarefas de casa sobre Colonização do Brasil e indagou se ela era “neta de escravos”, pois disseram que todas as crianças negras eram tataranetas de “escravos” e esta aluna afirmou que não gostaria de ser. Com certeza a história que foi contada para essa aluna sobre escravizados e afrodescendentes foi uma história única de sofrimento, dor e derrota. Uma história onde Dandara, Aquilone, Na Agotimé, Tereza de Benguela e outras mulheres que resistiram à escravidão e lutaram pela liberdade não estiveram presentes.

Os movimentos políticos, sociais, intelectuais e culturais organizados por esses grupos não eram apreciados pelo currículo. Ainda hoje, diante de tantos avanços e documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a lei 10.639/03, atual 11.645/08, o currículo ainda é um campo em disputa diante das fortes oposições que Nilma Lino Gomes chama de *Resistência Colonial a um currículo decolonial*.

Como exemplo de resistência colonial a um currículo decolonial, citamos um movimento dos grupos no Brasil que lutam para conseguir alterar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº 9.394/96) e incluir o Programa Escola sem Partido. Um programa educacional e curricular retrógrado que visa impedir a liberdade de pensamento e autonomia didático pedagógica e curricular das instituições escolares e dos docentes. (GOMES, 2018, p. 229).

Como podemos perceber, Gomes acredita que os movimentos reacionários como Escola sem Partido é uma resistência colonial aos processos de descolonização dos currículos que vem ocorrendo nos últimos anos, através das conquistas dos movimentos negros. Cientes da importância dos currículos como um instrumento que fundamenta nossa pedagogia, vamos para o contexto do nosso espaço de educação complementar.

O nosso projeto de educação complementar Sementes se propõe ao que Nilma Lino Gomes chama de desafiar a colonialidade ao se configurar sobre pedagogias construídas por sujeitos que não se beneficiam da epistemologia hegemônica, caso contrário estaríamos a serviço da colonialidade. Ao não nos posicionar diante dos questionamentos trazidos pelos nossos alunos e alunas, assumindo uma postura de isenção, estaríamos em diálogo com o movimento do Escola sem partido, que por trás de uma falsa neutralidade colabora com a manutenção das estruturas de dominação racistas. Felizmente não é o que pretendemos, nesse sentido entendemos que uma suposta neutralidade pode ser uma grande aliada desses movimentos reacionários, pois inspirados no pensamento de Paulo Freire compreendemos que

a Educação como um ato político pode estar a serviço de uns e não de outros. Nossa opção, portanto, pela educação progressista reconhece-a como não neutra, encharcada de autoridade e compromisso com as classes populares, do reconhecimento do nosso lugar histórico onde nos situamos e buscamos ser mais. (COSTA, 2008, p.376)

Digamos que ignorássemos as demandas trazidas pelos alunos e alunas sobre episódios em que estes foram expostos ao racismo e considerássemos relevantes apenas dúvidas relacionadas aos conteúdos programáticos das disciplinas escolares como se espera de um espaço de educação complementar. Com certeza teríamos uma rotina pedagógica confortável e prática, mas as experiências e vivências dos alunos e alunas negros nos levaram a repensar nossa abordagem pedagógica e a compreender que o desempenho escolar não estava apenas relacionado às dúvidas sobre os conteúdos das disciplinas, mas também as situações experienciadas por esses alunos e alunas.

O professor Luiz Fernandes de Oliveira em seu artigo “Faz diferença pensar em uma educação antirracista na sala de aula?” encontrado no livro *Cultura afro-brasileira e africana no Sesc: possibilidades e desafios* enfatiza como que alunos e alunas negros são desmotivados a frequentar e se envolver com atividades escolares ao experienciar o racismo no cotidiano escolar. E mais, esses alunos e alunas são estigmatizados pelo próprio corpo docente.

(...)Aqui as estatísticas nacionais não nos cansam de informar os fracassos, as evasões e as repetências crescentes entre crianças e jovens negros no Brasil. O curioso é que, da parte dos docentes, essa autoexclusão aparece como uma crise de motivação ou deficiência de aprendizagem. (OLIVEIRA, 2019, p. 122).

Outra situação vivenciada por um de nossos alunos pode ilustrar: Ao brigar com o colega na sala de aula ouviu da professora que “pareciam macacos brigando”, aos nove anos, vítima de racismo, esse aluno confidenciou não ter vontade de voltar para escola. É evidente que esse aluno não apresentará um bom desempenho no boletim escolar e isso não significa que ele não consegue acompanhar os conteúdos das disciplinas ou que apresente deficiência de aprendizagem. Quer dizer, que ele não sente vontade de estar na escola, pois não é respeitado e acolhido. No entanto esse aluno é estigmatizado como “brigão”, “indisciplinado” e “mau aluno” até pela família ao se deparar com as notas presentes no boletim, afinal, o boletim não é capaz de narrar as vivências que levaram esse aluno a desmotivação.

Optamos por acolher as inquietações trazidas pelos nossos alunos e alunas adotando uma prática pedagógica que busca desafiar a colonialidade através da valorização do antirracismo. Para a realização desta tarefa imposta pelos educandos aprofundamos nossos estudos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana para pensar em um projeto pedagógico antirracista para o nosso espaço de educação complementar e popular.

Por que Educação Popular?

Acreditamos que o projeto de Educação Complementar Sementes está em diálogo com a Educação Popular, pois compreendemos que as provocações trazidas pelos nossos alunos e alunas direcionaram e direcionam nossa rotina pedagógica. O professor Pedro de Carvalho Pontual, em seu artigo *Educação Popular e Participação social: desafios e propostas para hoje*, encontrado no livro *Educação contra a barbárie* se refere à educação popular como:

Uma concepção política pedagógica e ética das práticas educativas, tem a missão de contribuir para a construção de uma cidadania ativa e transformadora a partir do exercício da democracia participativa, objetivando um modelo de desenvolvimento integral promotor da justiça social, da inclusão social com equidade de gênero e étnico-racial, da sustentabilidade e da superação de todas as formas de violência e discriminação. (PONTUAL, 2019, p. 161).

Podemos perceber, então, a importância da educação antirracista para Educação Popular. Se não há compromisso com a equidade étnico-racial e com o rompimento de outras estruturas de dominação como enfatizou Pontual (2019), os processos educativos não podem ser considerados populares. Para adotar práticas pedagógicas antirracismo não basta aspirar uma sociedade igualitária e sem preconceitos, é preciso estudo, leituras, conhecimento da formação histórica e social desigual do Brasil, além de capacidade de escuta sensível aos indivíduos oprimidos pelo racismo e atenção ao que acontece na sala de aula.

Queremos alunos e alunas negros orgulhosos e conhecedores de sua ancestralidade, assim como queremos nossos alunos e alunas brancos conscientes da desigualdade racial que proporciona privilégios que fazem com que o racismo não seja um tema sensível as suas experiências. Dito isso, enfatizamos que ao propor um projeto pedagógico antirracista também ensinamos aos nossos alunos que possuem o privilégio racial, numa estrutura racista, que a responsabilidade com antirracismo e a percepção crítica de suas contradições são exercícios que devem ser adotados constantemente por todos sob o risco de cooperar com opressão racial.

Como encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais é necessária para todos os alunos, independente do pertencimento étnico-racial. É preciso conscientizar alunos brancos de suas responsabilidades no combate ao racismo e na construção de relações raciais e sociais saudáveis. É comum pensar que o racismo é algo que só afeta alunos negros, ao ler as diretrizes percebemos que isso é um erro:

Outro equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independente do seu pertencimento étnico-racial. (BRASIL, 2003, p. 16).

Ou seja, nosso projeto pedagógico não é pensado somente para um grupo específico de alunos e alunas, ele é pensado para toda comunidade. Se acreditamos que nossa formação histórica, cultural e social é afro-brasileira precisamos contar essa história na sala de aula, seja

onde estiver, educando crianças para novas relações-étnico raciais como nos convida as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A partir disso reafirmamos nosso diálogo com a educação popular, onde Pontual enfatiza:

Fundada na dialogicidade da ação educativa e comunicativa, como nos ensina Paulo Freire, a educação popular propõe uma metodologia transformadora que é válida não apenas para a escola, mas para outros espaços, institucionalizados ou não, que atuam na perspectiva de transformação da sociedade, com os quais buscamos dialogar para identificar os “temas geradores”, pontos de partida das práticas educativas apoiados no cotidiano vivido pelos setores populares. (PONTUAL, 2019, p. 161).

Ao propor que nosso compromisso seria preparar nossos alunos e alunas a estarem aptos para superar as dificuldades escolares apresentadas através de boletins das instituições de ensino em que esses alunos e alunas estão matriculados e das lamentações dos pais ao procurar o espaço de educação complementar Sementes, percebemos que é fundamental estar atento a temas geradores⁸ levados pelos alunos e alunas a partir do seu cotidiano na escola, na comunidade que vivem e também em nosso espaço. Podemos dizer que os principais temas geradores levados pelos alunos e alunas foram tangentes ao racismo, a partir de então o combate ao racismo se tornou nosso ponto de partida das práticas educativas.

Temos o propósito de empoderar nossos alunos e alunas através do conhecimento da formação histórica e social da sociedade afro-brasileira rompendo com a história única germinada pela colonialidade. Pretendemos contribuir para a construção de indivíduos antirracistas, conhecedores de sua história e autoconfiantes de suas potencialidades em todos os campos do saber e do ser.

Fomos capazes de repensar nossa prática pedagógica e nos dar conta da emergência de um projeto pedagógico antirracista para o espaço de educação complementar Sementes após os sinais de alerta oferecidos pelos nossos alunos e alunas negros.

⁸ Para Freire, as palavras geradoras fundam um universo significativo temático, um tema gerador. E as palavras são colhidas nas conversas formais e informais, sendo necessária a capacidade especial de pesquisador e educador que *sabe que não sabe* e, por isso, ouve e nutre a curiosidade epistemológica, diferindo do educador bancário alienado porque saturado de si em excesso. Há nessa escuta um aprendizado e uma opção política de se deixar surpreender pela vida e pelas experiências humanas, sobretudo aquelas que reincidentem das dores, reiteradas pelas falas, que emergem nos discursos. (PASSOS, 2019)

5. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

O Espaço de Educação Complementar Sementes

A pequena sala de aula do Espaço de Educação Complementar Sementes construída na frente de uma casa de professores localizada no subúrbio da cidade do Rio de Janeiro, entre a favela do Rato, a favela do Jacarezinho e o morro do São João⁹ surgiu com o intuito de oferecer suporte aos alunos e alunas que apresentavam dificuldades escolares registradas pelos boletins escolares, pela observação dos professores e dos responsáveis.

Não tardou percebermos, através de alertas provocados por esses alunos e alunas, que as nossas atividades pedagógicas precisariam se expandir a um compromisso e investimento didático maior com práticas e políticas antirracistas. Atualmente, contamos com vinte e quatro alunos e alunas matriculados que possuem idades entre 7 e 13 anos e que cursam do 2º ao 7º ano do Ensino Fundamental. Esses alunos são divididos em quatro grupos de horários distintos, isso significa que recebemos um grupo de seis alunos por horário em uma carga horária de noventa minutos de aula.

Podemos categorizar o Espaço de Educação Complementar Sementes como de educação não-formal que busca diálogo com a educação popular. Por sua vez, isso não significa que possuímos uma rotina desprovida de método. Pelo contrário, precisamos de uma agenda de atividades bem definidas para que a divisão do tempo, entre o auxílio das atividades escolares, preparação para provas e testes e nossas intervenções pedagógicas seja possível.

A educação não-formal que se realiza no contexto da educação popular possui um objetivo ético-político de empoderamento e inclusão, onde realiza-se diversos tipos de trabalhos (CENDALES e MARIÑO, 2006). Especificamente no Espaço de Educação Complementar Sementes, temos a intenção de potencializar alunos e alunas através do conhecimento histórico, social e cultural afro-brasileiro com a pretensão de criar consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento das identidades e direitos, combate ao racismo e discriminação, exatamente como propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

⁹ Comunidades próximas a região onde se localiza o espaço de educação complementar Sementes.

Acreditamos que conhecimento é poder¹⁰, quanto mais ensinamos aos alunos e alunas sobre história, cultura e sociedade mais instrumentalizamos esses indivíduos para compreenderem casos de desigualdades e racismo, possibilitamos afirmação de identidades, conhecimento de seus direitos e empoderamento¹¹.

Por se tratar de educação não-formal nossa abordagem pedagógica se dá de uma forma muito diferente da escola. Não temos atividades obrigatórias que valem pontos ou garantam certificações, nem um calendário oficial imposto ou conteúdo programático a cumprir. Isso nos possibilita uma liberdade didática que realizamos a partir de atividades lúdicas como contação de histórias, rodas de leitura, oficinas criativas, atividades com músicas e filmes.

No entanto, é importante ressaltar que não rompemos com o aprendizado escolar, pelo contrário. A relação entre o saber escolar e o saber que se realiza intencionalmente fora da escola como na educação não-formal podem se complementar, ou se contradizer e até mesmo se compensar (CENDALES; MARIÑO, 2006).

As propostas de educação não-formal, por sua própria condição de não-formalidade ou menos formalidade, estão numa situação privilegiada para romper com padrões educativos tradicionais e se transformar em propostas inovadoras que dêem contribuições significativas para a educação em geral. Mas isso não surge espontaneamente: é resultado do esforço de muitos. (CENDALES; MARIÑO, 2006, p. 16).

Esses apontamentos nos trazem informações valiosas de que a educação não-formal que preza por sua qualidade e objetivos a serem alcançados não pode ser espontânea e desorganizada. Para que nosso objetivo seja alcançado e possamos auxiliar os alunos e alunas a superarem as dificuldades escolares registradas pela escola precisamos de estratégias, métodos e dedicação, desse modo, foi criado um projeto pedagógico chamando *Mulheres Negras da nossa História* construído a partir dos debates e estudos realizados na especialização de Ensino de História da África acompanhados de temas geradores provocados pelos alunos e alunas. Entendemos como Projeto pedagógico uma proposta que define um

¹⁰ Mudar o mundo e mudar pessoas faz parte de um mesmo processo de mudança. Daí a importância da educação para transformação. Paulo Freire acreditava, como o filósofo italiano Antonio Gramsci, que relações de poder são sempre relações pedagógicas. Toda relação de hegemonia é uma relação pedagógica, sustentava Gramsci. Toda relação pedagógica é necessariamente política, insistia Paulo Freire. Em toda relação política há necessariamente uma relação pedagógica (GADOTI, 2019, p. 371).

¹¹ Conceito central ao referencial teórico e prático de Freire, presente pela primeira vez no livro *Medo e Ousadia*, escrito em parceria com Ira Shor (1986). Os autores já de início alertam para os equívocos a que o termo pode conduzir. Previnem que deve ser tomado não no sentido de dar poder a alguém, em que o sujeito “recebe” de outro algum recurso (com merecimento dele ou sem), dentro de uma perspectiva individualista, mas no sentido de ativar a potencialidade criativa de alguém, como também de desenvolver e potencializar a capacidade das pessoas (GUARESCHI, 2019).

horizonte desejável, o que se almeja realizar, as propostas, os caminhos adotados e resultados esperados. (CENDALES; MARIÑO, 2006).

Os livros infanto-juvenis como recursos para a educação das relações étnico-raciais em um espaço não-formal de educação

Os livros infanto-juvenis são recursos fundamentais para o desenvolvimento de nosso trabalho. É a partir deles que temos as possibilidades de levar a diversidade, a representatividade, a história, cultura e formação social afro-brasileira para os nossos alunos e alunas de forma que desperte o interesse de todos, independente da faixa etária ou ano em que estão matriculados, por isso estabelecemos critérios rigorosos para seleção dos livros infanto-juvenis que farão parte das nossas atividades pedagógicas.

A antropóloga Luena Nascimento Nunes Pereira destaca o quanto a literatura infanto-juvenil é um espaço importante para a educação das relações étnico-raciais:

Nosso entendimento é que a literatura infanto-juvenil voltada para a temática afro-brasileira e africana consiste num espaço privilegiado para a elaboração de um discurso positivador da diferença, da multiculturalidade e de reescrita da ideia de nação que se choca frontalmente com o ideário anterior de exaltação da miscigenação e de nação homogeneizada. (PEREIRA, 2016, p.436)

Assim, acreditamos que um discurso positivador da diferença pode colaborar com o fortalecimento intelectual, social e cultural dos alunos e alunas oferecendo um capital simbólico¹² que acompanhado com as aulas de apoio nas disciplinas garantirá meios e condições para superar os desafios escolares.

A escritora Sonia Rosa em seu livro *Entre textos e afetos: Formando leitores dentro e fora da escola* (2017), que inspirou nosso projeto, aponta para a importância de uma seleção cautelosa de livros infanto-juvenis antes de leva-los ao seu público:

Nos meus livros, busco contribuir para a diminuição das manifestações de preconceito racial que, infelizmente, ainda muito prejudica as relações em nossa sociedade. É importante ressaltar que qualquer livro, mas especialmente aqueles voltados para o público infantil, nunca deve disseminar ideias e imagens preconceituosas de nenhuma espécie. Não é mais aceitável oferecer aos leitores, especialmente os de pouca idade, livros onde personagens negros estejam em situações de desprestígio e/ou de invisibilidade. (ROSA, 2017, p. 20)

¹² Capital simbólico seria aquele apresentado pelo conjunto de saberes e conhecimentos produzidos pela humanidade em diferentes âmbitos: na arte, na ciência, na literatura etc. (CENDALES e MARIÑO, 2006)

Por isso os livros infanto-juvenis são cuidadosamente selecionados para atender os apontamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, pois escolhemos diretamente o material que apresentamos para os alunos e alunas e também decidimos como vamos abordá-los de acordo com os temas geradores surgidos ao longo das aulas.

O momento da leitura coletiva ou roda de leitura como costumamos chamar é onde os alunos e alunas tem contato com personagens e protagonistas negros, eventos históricos, culturais e sociais que desconhecem, novas palavras e conceitos. É a hora das descobertas de novas informações, de reflexões coletivas e diálogos.

Para o projeto pedagógico *Mulheres Negras da nossa História*, escolhemos o livro *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis* de Jarid Arraes, publicado no ano de 2017, nossa intenção é apresentar aos alunos e alunas personagens negras brasileiras que fizeram, e fazem, parte da formação histórica, social e cultural do Brasil através dos cordéis construídos sobre a biografia destas personagens.

A escolha pelo uso da literatura de cordel nos oferece a possibilidade de abordar as histórias dessas mulheres através de uma importante expressão da cultura popular brasileira, que nos permite ampliar nossos horizontes e cultivar em alunos e alunas a prática leitora através do conhecimento de gêneros textuais diversos. Permeada de valor simbólico e crítico, a literatura de cordel, nos auxilia no exercício de abordagens pedagógicas que sejam capazes de alcançar as diversidades socioculturais do Brasil.

Através das histórias biográficas alcançaremos diversos momentos históricos, sociais e culturais da História do Brasil. Ao propor o conhecimento sobre essas personagens reais que foram postas à margem da memória coletiva estamos buscando romper com a história única e proporcionando alunos e alunas a se identificarem positivamente seu pertencimento étnico-racial.

Os conflitos de classificações, de distinções, de representações interessam também à influência que o grupo socialmente solidário exerce sobre cada um dos membros que o compõem, além de revelar as margens de liberdade e de coação dentro das quais se constituem e funcionam as formas de solidariedade. Creio que nessa perspectiva, a biografia poderia permitir um exame mais aprofundado desses problemas. (LEVI, 1996, p.226)

Ensinando aos alunos e alunas que os movimentos de resistência negra não se deram somente de forma coletiva, mas também individual. Levaremos histórias reais de personagens que se rebelaram contra a escravidão e a sociedade racista e estiveram à margem da história oficial, principalmente as mulheres negras (GOMES; MUNANGA, 2006). É relevante para a educação das relações étnico-raciais e fortalecimento da identidade dos alunos e alunas que essas histórias sejam resgatas, contadas e recontadas cotidianamente em nossas atividades pedagógicas.

Por compreender as demandas de um espaço de educação não-formal consideramos especificidades como, por exemplo, nossa curta carga horária disponível para as atividades. Pensando nisso criamos um projeto pedagógico com pequenas intervenções diárias para que nosso objetivo seja alcançado de forma que outras atividades, como os trabalhos de casa e dúvidas escolares, não sejam prejudicadas.

6. APRESENTAÇÃO E DISCURSO DE DADOS

O projeto pedagógico Mulheres Negras da nossa História

Com a escolha do livro de Jarid Arraes apresentaremos aos alunos e alunas as personagens Antonieta de Barros, Aqualtune, Carolina Maria de Jesus, Dandara, Esperança Garcia, Eva Maria de Bonsucesso, Laudelina de Campos, Luísa Mahin, Maria Felipa, Maria Firmina, Mariana Crioula, Na Agotimé, Tereza de Benguela, Tia Ciata e Zacimba Gaba. Com as histórias dessas mulheres aprendemos sobre períodos históricos, culturais e sociais do Brasil.

A cada semana a história de uma personagem será escolhida pelos alunos e alunas através de uma votação. O fato dos alunos e alunas votarem na personagem, que conhecerão naquela semana, estimula o interesse e a curiosidade através participação direta, isso quer dizer que eles têm o domínio da escolha do que aprenderão ao longo da semana em nossas atividades. Essa abordagem estimula a curiosidade e desperta uma expectativa do que acontecerá nos dias seguintes.

Ao longo da semana as atividades propostas pela professora terão como tema a personagem escolhida. É importante ressaltar que todas as atividades são opcionais, isso quer dizer que a qualquer momento um aluno pode se recusar a fazer a atividade. Essa é mais uma de nossas especificidades, pois não faz sentido impor atividades obrigatórias aos alunos e alunas. Além do mais, acreditamos que o ato de aprender deve ser realizado a partir de um ambiente sério, mas também provocador de alegria. É o entusiasmo e a satisfação através do qual levamos as atividades para os alunos e alunas, a abertura e a liberdade destes que o fazem ter respeito pelo trabalho realizado e desejo de fazer parte das atividades (FREIRE, 2015).

O projeto pedagógico tem a duração de quinze semanas, ou seja, em torno de quatro meses. Como espaços de educação não-formal disponibilizam de pouco tempo para a realização das intervenções pedagógicas optamos por fragmentar as atividades em um tempo de aula com a duração de quarenta e cinco minutos.

Cada semana será celebrada a história e a contribuição social e cultural de uma personalidade negra brasileira. As atividades serão divididas em contação de história, elementos extras e curiosidades, produção livre, oficina criativa e mini-debate.

A contação da História

Começaremos as atividades convidando os alunos e alunas a votarem em uma personagem para conhecer a história. Como já mencionamos a escolha da personagem feita pelos alunos e alunas é importante para que eles percebam que possuem autonomia para decidir sobre “quem” vão aprender.

Após a decisão coletiva de que personagem será apresentada para o grupo, convidaremos os alunos e alunas a se colocarem sentados em roda para iniciarmos o momento da história. A roda é um importante momento de nossas atividades e carrega um grande valor simbólico.

Primeiramente, apresentaremos o título da obra, a autora, a ilustradora e a editora em que a obra foi publicada. Contaremos a história da personagem escolhida de forma coletiva, isso quer dizer que os alunos e alunas que desejarem poderão ler para os colegas. Após a leitura da história da personagem faremos as seguintes perguntas para o grupo: Qual título do livro? Qual nome da autora? Quem é a ilustradora? Qual nome da personagem que estamos conhecendo? Em que período ela viveu ou supõe-se que tenha vivido? O que ela fez de importante para nossa história? O que vocês acharam da história?

As respostas são livres, mas trarão elementos fundamentais para a elaboração da atividade seguinte e perceberemos os pontos principais que chamaram a atenção e despertaram a curiosidade do grupo.

Elementos extras e curiosidades

Nos elementos extras e curiosidades aproveitaremos para trazer informações, imagens, vídeos, recortes ou matérias de jornais e revistas sobre a personagem que estamos conhecendo com base nas respostas e curiosidades despertadas pelos nossos alunos e alunas. O exercício de escuta é fundamental para saber o que levar para os alunos e alunas a partir de suas observações.

Produção Livre

A produção livre é uma atividade muito importante em nossa rotina, onde conseguimos acompanhar a percepção dos alunos e alunas sobre o que está sendo apresentado e também seu desenvolvimento. Deixamos os alunos decidirem se farão um desenho, ou

escreverão um texto, ou uma frase, ou recorte e colagem ou qualquer outro tipo de registro que despertem a vontade de se expressar sobre a personagem estudada.

Em caso de desenhos ou recorte e colagem podemos observar como que estes alunos representam essas personagens e que elementos associam a elas (cor de pele, altura, cor dos olhos e etc.). Quando escolhem expressões textuais podemos avaliar também a norma culta, a coerência e coesão. Em todas as escolhas podemos analisar a capacidade interpretativa e o conhecimento histórico, cultural e social colhido pelos alunos e alunas durante as atividades.

Ao contrário do que se pode imaginar os alunos e alunas costumam variar nas escolhas de suas produções. Imagina-se que todos desejariam desenhar, mas alguns preferem escrever em determinados momentos, desenhar em outros. Essas decisões que valorizam o poder de escolha dos estudantes os deixam mais livres para se expressar sem receio de serem avaliados.

Oficina Criativa

Na oficina criativa os alunos e alunas serão convidados a elaborar algo que remeta a memória daquela personagem.

Por exemplo, na semana de Antonieta de Barros convidaremos nossos alunos e alunas a confeccionarem uma matéria de jornal, recordando o jornal *A Semana* criado por Antonieta de Barros. Cada matéria de Jornal criada será exposta em uma cartolina recortada em formato de jornal.

Nas semanas sobre Aqualtune, Na Agotimé e Tereza de Benguela os convidaremos a pensarem sobre sua ancestralidade, pediremos para que tragam uma foto da mulher mais velha da família ou de alguém que estabeleçam uma relação próxima e contem para os colegas a história dessa mulher.

Na oficina sobre Carolina Maria de Jesus nossos alunos e alunas serão convidados a criar um diário da turma onde cada um fizesse um registro, de forma livre e autônoma, esse diário será compartilhado ao fim do ano em forma de fanzine.

Na oficina sobre Dandara convidamos nossos alunos e alunas a pesquisarem sobre o Quilombo dos Palmares e a compartilharem com os colegas o que descobrirem.

Na semana sobre Esperança Garcia os alunos serão convidados a redigir uma carta reivindicando seus direitos.

Na semana sobre Eva Maria de Bonsucesso cada aluno trará uma fruta e construiremos uma atividade pensando nas quituteiras.

Para Laudelina Campos convidaremos os alunos e alunas a criarem uma esquete teatral inspirada na história da personagem.

A partir da história de Luisa Mahin e Maria Felipa convidaremos os alunos e alunas a criarem uma história sobre uma mulher guerreira.

Na oficina sobre Maria Firmina os alunos serão convidados a escrever uma poesia, considerando que a escritora também era poeta.

Na semana sobre Tia Ciata convidaremos os alunos e alunas a comporem, em coletivo, um samba.

Mini-debate

Os alunos e alunas serão novamente convidados a se dispor em roda. Esse momento de diálogo sobre as atividades complementares da semana em homenagem a personagem escolhida por eles é fundamental para a avaliação da atividade. Descobriremos aqui o que ficou na memória, o que despertou mais interesse e o que eles mais gostaram. Para dar início a conversa algumas perguntas poderão ser feitas, como: Que personagem conhecemos essa semana? O que essa personagem da nossa História fez de importante? O que vocês acharam das atividades? Querem conhecer outras personagens?

Considerações finais

Iniciamos o diálogo desta pesquisa através do currículo para enfatizar a importância da lei 10.639/03 e das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana para elaborar práticas pedagógicas que promovam a educação das relações étnico-raciais tanto em espaços formais de ensino quanto não-formais. Enfatizar que a educação das relações étnico-raciais precisa ser responsabilidade de todos os espaços que se proponham a pensar em educação é fundamental para compreender que a educação das relações étnico-raciais deve ser um compromisso para além da escola.

No Brasil existem distintos espaços de educação não-formal que dialogam ou não com a educação popular. É preciso reconhecer esses espaços nos estudos sobre educação no Brasil, e mais, pensar em estratégias pedagógicas antirracistas para eles. Tais espaços podem ser grandes agentes para um movimento contra-hegemônico e para a educação das relações raciais.

Com a lei 10.639/03, contamos com diversos materiais didáticos que nos possibilitam construir práticas pedagógicas que desafiam a educação hegemônica e convidam alunos e alunas a pensarem na construção de outra sociedade. Livros infantis e infanto-juvenis podem ser recursos importantes para educação não-formal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras: em 15 cordeis**. São Paulo: Polén, 2017.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: novembro de 2020
- CENDALES, Lola; MARÍÑO, Germán. **Educação não formal e educação popular: para uma pedagogia do diálogo cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- DÁVILA, Jarry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917 – 1945)**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- FARIAS, Tom. **Carolina: uma biografia**. Rio de Janeiro: Malê, 2018.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em Educação Popular**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. *In*: GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 223-246
- LIMA, A. de B; SILVA, F. C. da. A importância da literatura infantil afro-brasileira e africana no ensino fundamental do SESC – Petrolina/PE. **Diálogo das Letras**, Petrolina/PE, v. 02, n. 02, p.104-131, set./dez. 2013. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/878> Acesso em: 20/11/2020
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2006.
- OLIVEIRA, Rezilda Rodrigues; SOBRAL, Karla Bezerra de Souza. Estado e Terceiro Setor: a Educação Complementar como um caso de coprodução de um bem público. *In*: ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, 4., 2017, João Pessoa/PB. **Anais [...]**. Pernambuco: IV encontro brasileiro de administração pública, 2017. p. 250-264. Disponível em: <https://www.ufpb.br/ebap/contents/documentos/0250-264-estado-e-terceiro-setor.pdf/view> Acesso em: 20/11/2020
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Faz diferença pensar uma educação antirracista na
- PEREIRA, Amilcar. Por uma autêntica democracia racial: os movimentos negros na escola e nos currículos de história. **Revista História Hoje**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 111-128, jun. 2012. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/21> Acesso em: 20/11/2020
- ROSA, Sonia. **Entre textos e afetos: formando leitores dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.
- SANTOS, Ynaê Lopes dos. **História da África e do Brasil Afrodescendente**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017. p.115-284.

- SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006. p.7-38;
- STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- TRILLA, Jaume. A educação não formal. *In*: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008. p. 7-167.