

---

**LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

---

**SARA NUNES VILARIM**

**NARRATIVAS DE UMA PIBIDIANA: TEMÁTICA DA AFRICANIDADE EM  
SALA DE AULA.**



Rio Claro  
2018

SARA NUNES VILARIM

NARRATIVAS DE UMA PIBIDIANA: TEMÁTICA DA AFRICANIDADE  
EM SALA DE AULA.

Orientadora: Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

V697n VILARIM, SARA NUNES  
NARRATIVAS DE UMA PIBIDIANA : TEMÁTICA  
DA AFRICANIDADE EM SALA DE AULA / SARA  
NUNES VILARIM. -- , 2018  
60 p. : il., tabs., fotos

Trabalho de conclusão de curso ( - ) - Universidade  
Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências  
Farmacêuticas, Araraquara,  
Orientadora: LAURA NOEMI CHALUH

1. AFRICANIDADE. 2. Lei 10.639. 3. Diversidade  
Étnico-Racial. 4. Afrodescendente. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da  
Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Araraquara. Dados fornecidos pelo  
autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha mãe Djanira Nunes Rodrigues Vilarim (in memoriam), que apesar das duras dificuldades financeiras sempre me incentivou à trabalhar e estudar, pois só assim conseguiria “ser livre para o que quisesse ser” e a comissão de mães que me ampararam após a sua partida: Minhas tias Geralda e Rita (Sempre presentes nos momentos mais difíceis), minha madrinha Orivone, minha orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Laura Noemi Chaluh pelo amparo constante desde que cheguei a Rio Claro em 2015 e que me norteou teórica e metodologicamente durante toda a essa jornada e a Prof<sup>a</sup> Débora, supervisora e parceira em toda a execução do projeto na escola. À todas estas, terei sempre um imenso carinho e admiração.

Ao meu pai Deodete, torneiro mecânico, que apesar da distância na atualidade, conseguirá ver sua filha formada em uma universidade pública.

Ao meu namorado, amigo e parceiro João Paulo.

À Moradia Estudantil da UNESP Rio Claro e aos que foram companheiros de luta durante minha trajetória.

À minha veterana e amiga Kelly Marques, por me acolher em Rio Claro e pelos aprendizados constantes em sua companhia.

Agradeço a todos professores (as), equipe de gestão, funcionários e alunos da escola municipal em que o subprojeto se desenvolveu no período de 2014 a 2017, E.M. Dante Egrégio, por terem aberto as portas da escola para nos receberem e possibilitarem essa parceria incrível entre escola e universidade.

Agradeço a todos os participantes do subprojeto Pibid/Pedagogia durante o período que fiz parte do grupo por tudo que vivemos e aprendemos juntos. Me constitui e fui constituída nos encontros com vocês, apesar de me sentir eternamente inconclusa.

Agradeço aos participantes dos grupos de estudo e projetos de Extensão pelo qual fiz parte, pois contribuíram imensamente para minha formação docente, são eles: Oro Ari, GREEFA e Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade.

Ao grupo “Pedagomoras” pelos momentos vividos e compartilhados, vocês estarão para sempre em meu coração: Alessa, Carla, Cacá, Cris, Jéssica, Nathália, Pedro e Rebeca.

À gestão “Dandara dos Palmares” do CAPED (Centro Acadêmico da Pedagogia) em 2016, na figura de: Alessa, Camila, Cris, Jéssica, Lucas, Nathália e Rebeca pelas experiências e aprendizados. “Histórias nossas histórias, dias de luta, dias de luta”.

À turma do “Ele não” na foto de formatura.

E a todos que estiveram ao meu lado durante minha caminhada pelo curso de Pedagogia e contribuíram de alguma forma para minha formação profissional e pessoal.

Quando digo unidade na diversidade é porque, mesmo reconhecendo que as diferenças entre pessoas, grupos, etnias, possam dificultar um trabalho em unidade, ela é possível. Mais: é necessária, considerando-se a coincidência dos objetivos por que os diferentes lutam. A igualdade nos e dos objetivos pode viabilizar a unidade na diferença.

*Paulo Freire, 1995*

## RESUMO

Neste trabalho socializo parte de minha experiência enquanto bolsista Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) no período de agosto a dezembro de 2017, quando acompanhei uma turma do quarto ano, com a qual, junto com a professora parceira, desenvolvemos o Projeto África. Para dar início ao referido projeto partimos da leitura do livro “Diário de Pilar na África” (SILVA, 2015) e realizamos atividades em sala de aula referentes ao livro. Pela importância dessa experiência, decidi desenvolver uma pesquisa narrativa (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015) que toma como objeto de estudo minha experiência docente no contexto do Pibid. O objetivo geral da pesquisa é analisar a organização do trabalho pedagógico desenvolvido por mim, junto com a professora parceira, que teve como eixo a discussão acerca das contribuições dos povos africanos na constituição da cultura nacional brasileira. A produção dos dados foi feita a partir dos seguintes instrumentos: meu diário de bordo, meus planejamentos, memorial, produções escritas dos alunos e materiais didáticos desenvolvidos durante o projeto. Paralelamente desenvolvi uma pesquisa bibliográfica de artigos localizados no SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) considerando as palavras-chave: Africanidades, Diversidade Étnico-Racial, Lei 10.639 e Afrodescendente. De acordo com esse levantamento, constatei uma produção significativa em 15 anos após a criação da lei 10.639, todavia ainda são inúmeros os percalços e desafios frente a sua implementação. O que de certo modo, exige um empenho da equipe pedagógica em conhecer a referida lei, planejar e executar o trabalho pedagógico de maneira a problematizar, desconstruir e conhecer quais foram as contribuições da cultura africana de acordo com as especificidades da lei.

**Palavras-chave:** Africanidade. Lei 10.639. Diversidade Étnico-Racial. Afrodescendente.

## LISTA DE FIGURAS

Quadro 1- Artigos selecionados do SciELO.....	p.12
Tabela1: Número da amostra por palavra chave.....	p.21
Figura 1: Quantidade (%) da amostra de revistas e periódicos por palavra chave.....	p.21
Tabela 2: Número de artigos em cada revista no recorte temporal estabelecido.....	p.23
Figura 2: Capa do livro: Diário de Pilar na África.....	p.41
Figura 3: Ilustração extraída do livro Diário de Pilar na África.....	p.44
Figura 4: Criança durante o processo de criação da máscara de Ilê Ifê.....	p.50
Figura 5: Crianças realizando a pintura das máscaras de Ilê ifê.....	p.50
Figura 6: Varal com as máscaras africanas produzidas pelo 4º B.....	p.52

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	p.5
<b>CAPÍTULO 1 - MAPEAMENTO DO TEMA</b> .....	p.11
<b>CAPÍTULO 2 - DISCUSSÕES TEÓRICAS A PARTIR DOS ARTIGOS</b> .....	p.25
2.1 Sobre a Africanidade e sua importância em sala de aula.....	p.25
2.2 Fatores identitários.....	p.29
2.3 Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos.....	p.31
2.4 Diversidade em sala de aula.....	p.34
<b>CAPÍTULO 3 - MERGULHANDO NO VIVIDO</b> .....	p.37
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	p.53
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	p.55

## INTRODUÇÃO

Nesse trabalho socializo minha experiência enquanto bolsista Pibid<sup>1</sup> vivenciada durante a execução do Projeto de Leitura no segundo semestre de 2017, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dante Egrégio, localizada em Rio Claro – SP.

Junto com a professora parceira construímos o Projeto África. A partir da leitura do livro “Diário de Pilar na África” (SILVA, 2015) objetivou-se ampliar o repertório multicultural dos alunos a partir da imersão na cultura africana e da valorização da diversidade étnico-racial. Foram feitas diversas atividades, tais como: Contação de histórias regionais (*Griôs*), confecção de animais da Savana Africana, culinária típica (*Shuku Shuku*), atividade de musicalização, confecção de instrumentos (*Caxixi*), máscaras africanas de *Ilé Ifé*, jogo *Yoté* humano e boneca *Abayomi*. Pretendeu-se a partir do projeto desenvolvido no Pibid potencializar o entendimento sobre as contribuições dos povos africanos na constituição da cultura nacional.

A escolha deste tema se deu através de uma conversa com a professora parceira Débora, que era a professora titular da sala do 4º ano e também Professora Supervisora<sup>2</sup> do Pibid. Entramos em consenso que trabalharíamos a temática da Africanidade, devido a proximidade com o mês de Novembro<sup>3</sup> e a efetivação da lei 10.639<sup>4</sup>.

Como referido anteriormente, utilizamos o livro infanto juvenil Diário de Pilar na África (SILVA, 2015). O livro em questão submerge o leitor na cultura africana através do viés antropológico, onde é apresentada a cultura, ritos, costumes, ritmos musicais (como *afro zouk, semba e ragga*), músicas, culinária típica e artesanato de uma forma lúdica, porém compromissada. Abordando também o contexto histórico do período de escravidão, vivenciado por estes povos no Brasil, e as implicações que este lamentável período trouxe aos mesmos.

---

<sup>1</sup> PIBID: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência objetiva promover a integração entre educação superior e educação básica das escolas estaduais municipais. A intenção do programa é melhorar o ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) esteja abaixo da média nacional, de 4,4, que frequentemente tem sofrido corte de gastos e instabilidade em sua manutenção. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em 12/12/2017

<sup>2</sup> Supervisor do Pibid é o professor da escola de educação básica pública que orienta e viabiliza as atividades dos bolsistas de iniciação à docência na escola. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/professores-de-escolas-publicas>>. Acesso em 21/09/2018

<sup>3</sup> Mês da Consciência Negra

<sup>4</sup> A lei 10.639/03 alterada pela lei 11.645/08 torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas redes públicas e particulares da educação.

Ressalto aqui a importância do desenvolvimento desta temática, visto que a cultura nacional brasileira, desde os primórdios, foi composta por uma diversidade étnico racial extremamente plural.

Mas, mesmo assim, sofre pré-conceitos decorrente das condições de desigualdades sociais que, na maioria das vezes, impossibilita aos alunos, terem o contato necessário com o multiculturalismo dentro de suas mais variadas facetas e uma relação positiva com as diferenças, sejam elas culturais, étnicas, econômicas etc.

Assim, a escolha desse tema se deu a partir da necessidade de aprofundamento das questões étnico-raciais, visto que, atualmente na universidade não há uma disciplina que discuta única e exclusivamente essa temática. A mesma é abordada apenas pela militância do Movimento Estudantil e por coletivos do Movimento Negro que trazem a discussão sobre racismo e a descolonização de discursos eurocêntricos.

Mediante esta situação, me propus através desta pesquisa, esmiuçar essas questões e analisar os desdobramentos das mesmas, através de minha experiência enquanto pibidiana em sala de aula. E é através dessa vivência na escola que discuto a importância da promulgação da Lei 10.639, atualizada pela Lei 11.645 em 2008. Silva (2017), ao problematizar os encaminhamentos vinculados à referida legislação afirma:

Contudo, esse processo não se dá linear ou automaticamente. Atualizada em 10 de março de 2008, pela Lei nº 11.645, a Lei 10.639/03 é efetiva ao instituir obrigatoriedade dos estudos das contribuições dos negros e indígenas para a História do Brasil como parte do currículo da Educação Básica. Com isso, cria bases jurídicas para qualquer instituição de ensino da educação infantil ao ensino superior para a destituição do conhecimento eurocêntrico e o racismo institucional (Silvério, 2002), presentes nos currículos escolares brasileiros. A eficácia da lei se dá na mudança de práticas discursivas e na descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos Afro-brasileiros. (SILVA 2017, p. 185)

Segundo Rogers (2004 apud SILVA, 2017), o discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, sustenta e modifica significados no/sobre o mundo. Ou seja, entende-se a escola, como instituição que transmite os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente, pode também naturalizar discursos que sejam emancipadores e que trazem a tona questões como diversidade multicultural e racismo. Como afirmado por Van Dijk (2008 apud Silva 2017) o racismo não é inato, mas aprendido, e aprendido discursivamente pode, dessa mesma forma, ser

desconstruído, questionado e invalidado discursivamente. As práticas desenvolvidas no contexto do Projeto África, junto com a professora Débora, na sala de aula, tiveram a intencionalidade de fazer essa desconstrução acerca de algumas concepções.

Sendo assim, neste trabalho apresento minha experiência enquanto professora em formação afetada pelo processo de construção e desconstrução de signos, ou seja, a afirmação ou não de discursos reafirmados no cotidiano que outrora foram criados coletivamente.

Conforme Bakhtin (1999), tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. Na escola também pode haver a criação de signos, que mobilizem o coletivo de maneira que a palavra circule ideologicamente, apesar de neutra. E entendo que importa compreender que valores estão sustentando determinados signos, em especial aqueles que dizem das questões da africanidade, de maneira que a palavra circule de maneira ideológica, apesar de neutra.

E nesse trabalho discuto a importância da circulação da palavra e o papel da omissão da mesma. Trago, a partir da análise, os desdobramentos e implicações das práticas pedagógicas ancorada na lei 10.639.

Em função disso, me propus a desenvolver uma pesquisa que teve como objetivo geral analisar a organização do trabalho pedagógico desenvolvido por mim e professora Débora e que teve como eixo a discussão acerca das contribuições dos povos africanos na constituição da cultura nacional brasileira.

Foram definidos como objetivos específicos:

- Sistematizar e analisar as produções bibliográficas (artigos) socializadas no banco de dados SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) tendo como palavras-chave: Africanidade/s, Diversidade Étnico-Racial e Lei 10.639, no período de 2007 - 2017.
- Compreender as contribuições da experiência enquanto bolsista do PIBID para minha constituição enquanto docente.

Desenvolvi uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo narrativo (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015). Como já referido, a mesma pauta-se em minha vivência enquanto bolsista Pibid durante o segundo semestre de 2017, em uma escola da Rede Municipal de Rio Claro, em uma sala de 4º Ano, onde foram desenvolvidas atividades

que possibilitaram uma ampliação do repertório dos sujeitos em relação às questões da diversidade étnico-racial e africanidade.

Segundo Boldarine (2010), o método narrativo caracteriza-se como inovador nas Ciências Humanas por considerar como um de seus instrumentos de pesquisa a subjetividade individual, oferecendo a oportunidade de dar voz aos sujeitos que pouco eram ouvidos ou tinham um pequeno espaço para expor-se possibilitando um melhor entendimento dos estudos em educação:

A crescente utilização da abordagem biográfica em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos. Também porque as biografias educativas permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre as relações de ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim, busca entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar. (SOUZA apud, 2006 apud CUNHA, 2010, p. 136).

Utilizei como referencial teórico Lima, Geraldi, Geraldi (2015) que caracterizam a pesquisa narrativa como metodologia da investigação do vivido: desafios e inventividade. E que toma como objeto de estudo a experiência:

Uma experiência da qual se é o protagonista resulta em uma pesquisa com um estatuto epistemológico diferente daquele que, tradicionalmente, rege certo tipo de pesquisa científica. É de praxe que o pesquisador oriente suas ações por um método definido *a priori*. A aplicação sistemática e racional de um esquema de interpretação de dados costuma ser a prova da autoridade, da validade e da seriedade de uma pesquisa. (LIMA, GERALDI, GERALDI, p. 31, 2015).

Para dar conta da pesquisa narrativa os dados foram produzidos a partir dos seguintes documentos: meu diário de bordo, meus planejamentos, produções escritas dos alunos, materiais didáticos, todos desenvolvidos durante o projeto vinculado ao livro “Diário de Pilar na África” (SILVA, 2015). Tais dados são documentos que fazem parte de meu arquivo e da professora parceira e, portanto, são classificados como privados. Foram originalmente redigidos à mão, o que os caracteriza como textos manuscritos. Seu suporte é o papel.

Para me fundamentar teoricamente quanto à validade desses documentos pedagógicos, utiliza-se Sá-Silva e Almeida (2009) que dialogam a respeito dos documentos, estes, constituem-se numa fonte que favorece a observação do processo de evolução de conhecimentos, comportamentos, mentalidades e práticas. Através deles pode-se (re) pensar a prática educativa e possibilitar o acompanhamento pedagógico por parte das famílias e, nesta pesquisa, iremos analisá-los de acordo com os objetivos propostos.

Paralelamente fiz levantamento bibliográfico (GIL, 2002) de artigos no *SciELO (Scientific Electronic Library Online)*, como já referido, no período de 2003 até 2017. Com isto pretendo ampliar a compreensão do que está sendo discutido sobre as temáticas em questão. Esse levantamento é importante porque concordo com as afirmações de Gil (2002), quando o autor afirma que: “os periódicos constituem o meio mais importante para a comunicação científica. Graças a eles é que se vem tornando possível a comunicação formal dos resultados de pesquisas originais e a manutenção do padrão de qualidade na investigação científica” (GIL, 2002, p. 66).

A seguir apresento a organização do trabalho que me propus a elaborar.

No capítulo 1 apresento o levantamento bibliográfico (GIL, 2002) de artigos localizados no *SciELO (Scientific Electronic Library Online)*, com o propósito de garantir sustentabilidade teórica do tema estudado e entender o atual cenário de produção científica com relação à temática, dentro do período proposto 2003-2017. Sendo que, dos 62 artigos publicados em revistas e periódicos localizados nesse levantamento, apenas 17 foram utilizados, sendo analisados como fundamentação teórica para a argumentação e discussão da temática “Africanidade em sala de aula”. Optei por esse recorte visto a necessidade de aprofundamento, discussão e problematização da temática proposta no âmbito escolar; onde analiso as práticas elaboradas e que são socializadas através destas publicações.

No capítulo 2 apresento as minhas narrativas e dialogo com os teóricos para ampliar a compreensão das mesmas; visto a importância do entendimento do percurso trilhado até criação da lei 10.639 e sua implementação. Em minhas narrações relato o quanto fui afetada no processo vivido, olhando enquanto pibidiana, docente em formação e pesquisadora. Percebo o quanto me constitui enquanto docente, apurando meu olhar crítico acerca de minhas práticas, discutindo, problematizando e construindo a temática da africanidade em sala de aula.

Finalizo o trabalho com algumas considerações em relação à temática estudada e discorro a importância da formação inicial e continuada de professores acerca da temática da Africanidade e o quanto a mesma pode ser significativa aos que a aprofundam, sejam eles, estudantes, professores, estagiários e a toda equipe pedagógica que oferece o suporte aos mesmos.

## 1. MAPEAMENTO DO TEMA

O levantamento bibliográfico (GIL, 2002) foi realizado através de pesquisas na base de periódicos científicos SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), como já referido, no período de 2003 até 2017. Foram escolhidos os artigos que contivessem as seguintes palavras-chave no título: Africanidade, (no processo da pesquisa foi incluída também a palavra Africanidades, no plural), Lei 10.639 e Étnico-Racial. E, para complementar, devido a necessidade de ampliação da discussão da temática, decidi acrescentar, após o início do percurso desse levantamento bibliográfico, a palavra chave **Afrodescendente**. Com isto pretendi ampliar a compreensão do que foi discutido sobre as temáticas em questão, dentro do recorte temporal proposto.

Justifico a relevância deste levantamento bibliográfico concordando com as afirmações de Gil (2002), quando diz que: “os periódicos constituem o meio mais importante para a comunicação científica. Graças a eles é que se vem tornando possível a comunicação formal dos resultados de pesquisas originais e a manutenção do padrão de qualidade na investigação científica” (GIL, 2002, p.66).

Para potencializar o instrumento de coleta, os dados serão organizados conforme as orientações de Lima (2007), portanto, as obras (referência bibliográfica) serão identificadas e caracterizadas apresentando o tema central, os objetivos, os conceitos utilizados e o referencial teórico. Entendendo que a socialização do conhecimento científico produzido é benéfico no que diz respeito as práticas docentes que circulam na escola e a formação inicial e continuada dos professores que os reverberam.

A seguir, visando melhor apresentar o levantamento bibliográfico realizado, inclui uma tabela na qual estão explicitados: autores, títulos dos artigos, palavra-chave, periódico do qual faz parte o artigo selecionado e o ano de sua respectiva publicação. Informo que o levantamento destes artigos foi realizado durante o mês de janeiro de 2018, de acordo com cronograma previamente definido.

Quadro 1- Artigos seleccionados do *SciELO*.

<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULOS</b>	<b>PALAVRA CHAVE</b>	<b>REVISTA</b>	<b>ANO</b>
<b>Sandra de Sá Carneiro; Márcia Leitão Pinheiro</b>	Cais do Valongo: patrimonialização de locais, objetos e herança africana	AFRICANIDADE	Religião & Sociedade	2015
<b>Maurício Barros de Castro; Myrian Sepúlveda dos Santos</b>	Um Verger dois olhares: a construção da africanidade brasileira por um estrangeiro.	AFRICANIDADE	Caderno CRH	2016
<b>Wellington Castellucci Junior</b>	De cativos a baleeiros: uma amizade indissolúvel entre dois africanos no outro lado do Atlântico (Itaparica, 1816-1886)	AFRICANIDADE	Topoi (Rio de Janeiro)	2014
<b>Carlos A. Gadea</b>	O espaço da negritude e o reverso da africanidade: crítica sobre as relações raciais contemporâneas	AFRICANIDADE	Caderno CRH	2013
<b>Carlos A. Gadea</b>	O significante "negro" e a pós-africanidade: a diáspora haitiana em Miami	AFRICANIDADE	Sociologias	2013
<b>Ana Vaz Milheiro</b>	Africanidade e Arquitectura Colonial: A casa projectada pelo Gabinete de Urbanização Colonial (1944-1974)	AFRICANIDADE	Cadernos de Estudos Africanos	2013
<b>Ana Luísa Mourão</b>	A raça cabo-verdiana: Construções identitárias num bairro de	AFRICANIDADE	Cadernos de Estudos Africanos	2012

	reajuntamento suburbano			
<b>Viviane Barboza Fernandes; Maria Cecilia Cortez Christiano de Souza</b>	Identidade Negra entre exclusão e liberdade	AFRICANIDADES	Revista do Instituto de Estudos Brasileiros	2016
<b>Arlson dos Santos Gomes</b>	Africanidades e diversidades no ensino de História: entre saberes e práticas	AFRICANIDADES	Educar em Revista	<u>2017</u>
<b>Alvaro de Oliveira Senra; Márcio de Araújo Moreira; Celiana Maria dos Santos</b>	África, Brasil e as transformações no ENEM: a Lei nº 10.639/2003	LEI 10.639	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2017
<b>Marco Antonio Bettine de Almeida; Livia Pizauro Sanchez</b>	Implementação da Lei 10.639/2003 - competências, habilidades e pesquisas para a transformação social	LEI 10.639	Pro-Posições	2017
<b>Luciano Magela Roza</b>	Abordagens do Racismo em Livros Didáticos de História (2008-2011)	LEI 10.639	Educação & Realidade	2017
<b>Míria Gomes de Oliveira; Paulo Vinícius Baptista da Silva</b>	Educação Étnico-Racial e Formação Inicial de Professores: a recepção da Lei 10.639/03	LEI 10.639	Educação & Realidade	2017
<b>Rogério de Almeida; Júlio César Nogueira Boaro</b>	Arte, mito e educação entre os fons do Benin: a estátua de Gu	LEI 10.639	Revista do Instituto de Estudos Brasileiros	2016
<b>Marco Antonio Bettine de Almeida; Livia Pizauro Sanchez</b>	ENEM: Ferramenta de implementação da lei 10.639/2003 – Competências para a transformação Social.	LEI 10.639	Educação em Revista	2016
<b>Bianca Barbosa Suleiman</b>	Psicologia e Ensino das	LEI 10.639	Psicologia Escolar e	2014

	Relações Étnico-Raciais: uma experiência na formação de professores		Educacional	
<b>Benjamin Xavier de Paula; Selva Guimarães</b>	10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas	LEI 10.639	Educação e Pesquisa	2014
<b>Luiz Fernandes de Oliveira</b>	Educação antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia	LEI 10.639	Educação & Realidade	2014
<b>Paulo Vinicius Baptista da Silva; Gizele de Souza</b>	Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil	LEI 10.639	Educar em Revista	2013
<b>Wilma de Nazaré Baía Coelho; Mauro Cezar Coelho</b>	Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso	LEI 10.639	Educar em Revista	2013
<b>Elânia de Oliveira</b>	A Lei 10.639/2003 e a Escola de Educação Especial: um desafio a mais para a formação de professores	LEI 10.639	Educar em Revista	2013
<b>Moisés de Melo Santana; Itacir Marques da Luz; Auxiliadora Maria Martins da Silva</b>	Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003	LEI 10.639	Educar em Revista	2013
<b>Nilma Lino Gomes; Rodrigo Ednilson de Jesus</b>	As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e	LEI 10.639	Educar em Revista	2013

	indagações para a pesquisa			
<b>Valter Roberto Silvério; Cristina Teodoro Trinidad</b>	Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo?	LEI 10.639	Educação & Sociedade	2012
<b>Érica Melanie Ribeiro Nunes</b>	Cidadania e multiculturalismo: a Lei 10.639/03 no contexto das bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte.	LEI 10.639	Perspectivas em Ciência da Informação	2010
<b>Júnia Sales Pereira</b>	Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639	LEI 10.639	Estudos Históricos (Rio de Janeiro)	2008
<b>Sônia Querino dos Santos; Santos e Vera Lúcia de Carvalho Machado</b>	Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios	LEI 10.639	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2008
<b>Solange Rubim de Pinho; William Dunningham; Wania Márcia de Aguiar; Antônio de Souza Andrade Filho; Katriana Guimarães; Katharine Guimarães; Taiana Rubim de Pinho Almeida; Vicente de Aguiar Dunningham</b>	Morbidade psiquiátrica entre adolescentes em conflito com a lei	LEI 10.639	Jornal Brasileiro de Psiquiatria	2006
<b>José Ricardo Oriá Fernandes</b>	Ensino de história e diversidade	LEI 10.639	Cadernos CEDES	2005

	cultural: desafios e possibilidades			
<b>Fúlvia Rosenberg e Chirley Bazi; Paulo Vinícius Baptista da Silva</b>	Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura	LEI 10.639	Educação e Pesquisa	2003
<b>Bartolina Ramalho Catanan; Lucimar Rosa Dias</b>	A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio	Étnico-Racial	Educar em Revista	2017
<b>Arilson dos Santos Gomes</b>	Africanidades e diversidades no ensino de História: entre saberes e práticas	Étnico-Racial	Educar em Revista	2017
<b>Claudilene Silva; Eliete Santiago</b>	História e cultura afro-brasileira: uma política curricular de afirmação da população negra no Brasil	Étnico-Racial	Educación	2016
<b>Tânia Mara Pedroso Müller</b>	As pesquisas sobre o "estado do conhecimento" em relações étnico-raciais	Étnico-Racial	Revista do Instituto de Estudos Brasileiros	2015
<b>Simone Vassallo e André Cicalo</b>	Por onde os africanos chegaram: o Cais do Valongo e a institucionalização da memória do tráfico negreiro na região portuária do Rio de Janeiro	Étnico-Racial	Horizontes Antropológicos	2015
<b>Cláudia Mosquera Rosero-Labbé, Ruby Esther e León Díaz</b>	Contradições discursivas nos processos de intervenção social diferencial para a diversidade étnica e racial negra nos	Étnico-Racial	CS	2013

	programas sociais na Colômbia.			
<b>Tatiane Cosentino Rodrigues Anete Abramowicz</b>	O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação	Étnico-Racial	Educação e Pesquisa	2013
<b>Florentina da Silva Souza; Leticia Maria da Souza Pereira</b>	Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços	Étnico-Racial	Educar em Revista	2013
<b>Moisés de Melo Santana; Itacir Marques da Luz; Auxiliadora Maria Martins da Silva</b>	Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003	Étnico-Racial	Educar em Revista	2013
<b>Nilma Lino Gomes; Rodrigo Ednilson de Jesus<sup>1</sup></b>	As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa	Étnico-Racial	Educar em Revista	2013
<b>Lucimar Rosa Dias</b>	Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo	Étnico-Racial	Revista Brasileira de Educação	2012
<b>Ana Canen; Giseli Pereli de Moura Xavier</b>	Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas.	Étnico-Racial	Revista Brasileira de Educação	2011
<b>Douglas Verrangia; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva</b>	Cidadania, relações étnico-raciais e	Étnico-Racial	Educação e Pesquisa	2010

	educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências			
<b>Jorge Vala, Rui Costa-Lopes</b>	Atitudes dos jovens face à diferença e diversidade: uma análise transnacional	Étnico-Racial	Análise Social	2010
<b>Sônia Querino dos Santos e Santos; Vera Lúcia de Carvalho Machado<sup>1</sup></b>	Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios	Étnico-Racial	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2008
<b>Flavia Piovesan</b>	Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos	Étnico-Racial	Cadernos de Pesquisa	2005
<b>Nilma Lino Gomes</b>	Cultura negra e educação	Étnico-Racial	Revista Brasileira de Educação	2003
<b>Ana Claudia Florindo Fernandes; Raquel Martins; Rosângela Paulino de Oliveira</b>	Rap nacional: a juventude negra e a experiência poético-musical em sala de aula	AFRODESCENDENTE	Revista do Instituto de Estudos Brasileiros.	2016
<b>Sheila Ferreira Miranda; Maria Margarete Pinto Chaves.</b>	Entre Metamorfoses e Sentidos: a Trajetória de um Professor Universitário Afro-Descendente a Partir dos Pressupostos Teóricos da Psicologia Social.	AFRODESCENDENTE	Psicologia: Ciência e Profissão.	2015
<b>Karla Leandro Rascke</b>	Um Funeral "Digno": Celebrações da morte na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito,	AFRODESCENDENTE	Revista Afro-Ásia	2014

	Florianópolis (1888-1925)			
<b>Franck Ribard</b>	O mundo negro de Salvador em transformação: leitura de uma consciência crítica afrodescendente em ação	AFRODESCENDENTE	Revista Afro-Ásia	2014
<b>Morgana Lima e Maia; Paula Grasielle Carvalho Trevisam; Marcos Minicucci; Gláucia M. F. S. Mazeto ; Paula S. Azevedo</b>	Paralisia periódica hipocalêmica tireotóxica em paciente de ascendência africana	AFRODESCENDENTE	Arquivos Brasileiros de Endocrinologia	2014
<b>Jobson Francisco da Silva Júnior; Leyde Klebia Rodrigues da Silva; Mirian de Albuquerque Aquino.</b>	Comunidades virtuais de música como subsídio para a construção da identidade afrodescendente	AFRODESCENDENTE	Perspectivas em Ciência da Informação.	2014
<b>Washington Santos Nascimento</b>	"Maria Crioula", "José Pretinho" e o "Mulato claro de olho de gato": Representações de mestiços, pretos e negros no sertão baiano (1870 1930)	AFRODESCENDENTE	Revista Afro-Ásia	2013
<b>Sergio Costa</b>	Desigualdades, interdependências e afrodescendentes na América Latina	AFRODESCENDENTE	Revista Tempo Social	2012
<b>Kiyoko Abe-Sandes; Thaís Ferreira Bomfim; Taisa Manuela Bonfim Machado; Camila Abe-Sandes; Angelina Xavier Acosta; Carlos Roberto Brites Alves; Bernardo Galvão Castro Filho.</b>	Ancestralidade Genômica, nível socioeconômico e vulnerabilidade ao HIV/aids na Bahia, Brasil	AFRODESCENDENTE	Revista Saúde e Sociedade.	2010

<b>Giselle Rodrigues Ribeiro</b>	O afro-brasileiro e sua representação no livro didático de língua materna	AFRODESCENDENTE	Trabalhos em Linguística Aplicada	2010
<b>Flávia de Barros Prado Moural; José Geraldo Wanderley Marques</b>	Zooterapia popular na Chapada Diamantina: uma medicina incidental?	AFRODESCENDENTE	Ciência & Saúde Coletiva	2008
<b>Paré, Marilene Leal; Oliveira, Luana Paré de; Velloso, Alessandra D'Aqui.</b>	A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da Comunidade Kalunga de Engenho II (GO)	AFRODESCENDENTE	Cadernos CEDES	2007
<b>Ricardo Franklin Ferreira; Ricardo Mendes Mattos.</b>	O afro-brasileiro e o debate sobre o sistema de cotas: um enfoque psicossocial	AFRODESCENDENTE	Psicologia: Ciência e Profissão.	2007
<b>Míria Gomes de Oliveira; Paulo Vinícius Baptista da Silva</b>	Educação Étnico-Racial e Formação Inicial de Professores: a recepção da Lei 10.639/03	AFRODESCENDENTE	Revista Educação e Sociedade.	2017

Fonte: Dados produzidos pela autora

A seguir, sistematizo, através de tabelas e gráfico, os resultados do levantamento bibliográfico realizado a partir das palavras chaves relacionadas a temática deste trabalho.

Na **Tabela 1**, apresento a quantidade de artigos encontrados em revistas e periódicos de acordo com as palavras chaves: africanidade, africanidades, lei 10.639, diversidade étnico-racial e para complementar, devido à necessidade de ampliação da discussão da temática, decidi acrescentar, após o início do percurso desse levantamento bibliográfico, a palavra chave: afrodescendente.

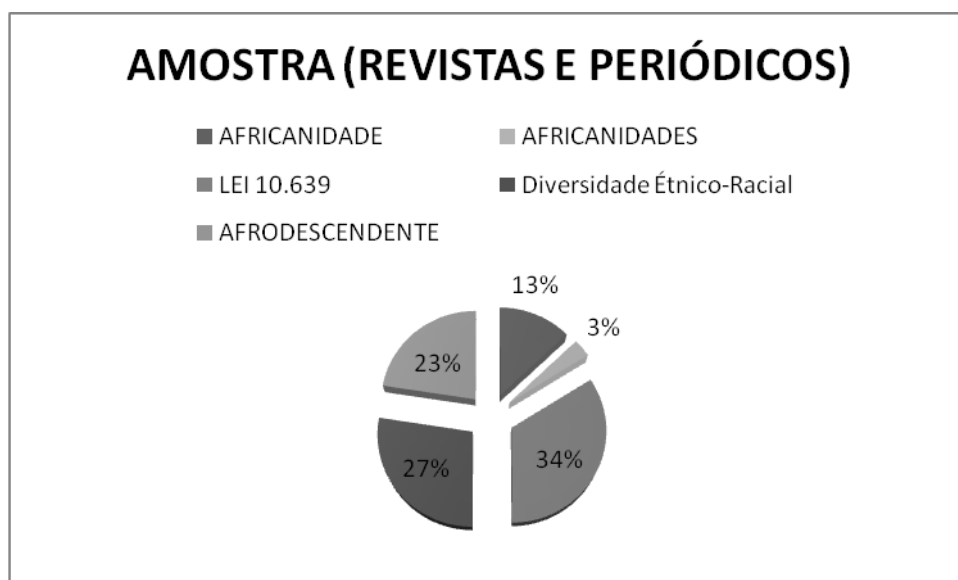
**Tabela 1:** Número da amostra por palavra chave.

PALAVRA CHAVE	AMOSTRA (REVISTAS E PERIÓDICOS)
AFRICANIDADE	8
AFRICANIDADES	2
LEI 10.639	21
Diversidade Étnico-Racial	17
AFRODESCENDENTE	14
Total:	62

Fonte: Dados produzidos pela autora

Observa-se na **tabela 1** que a maior parte das revistas e periódicos da amostra foram encontrada através da palavra chave: Lei 10.639. E notou-se que a palavra chave afrodescendente, incluída durante o andamento dessa pesquisa, também apresenta um número considerável de artigos publicados, sendo no total 14.

A seguir apresento uma figura que representa porcentagem de artigos em função das palavras-chave utilizadas: africanidade, africanidades, lei 10.639, diversidade étnico-racial e afrodescendente.

**Figura 1:** Quantidade (%) da amostra de revistas e periódicos por palavra chave.

Fonte: Dados produzidos pela autora

Observa-se na **figura 1**, que 34% dos itens analisados foram localizados através da palavra chave: Lei 10.639. E que a palavra chave afrodescendente, incluída durante o andamento dessa pesquisa, também apresenta um número considerável de artigos publicados, correspondendo a 23% dos artigos selecionados na pesquisa.

Apresento, na **tabela 2**, nomes das revistas e respectivas quantidades de artigos no período estudado.

**Tabela 2:** Número de artigos em cada revista no recorte temporal estabelecido.

Ano/Periódicos	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
Religião & Sociedade	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Cademo CRH	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2
Topoi (Rio de Janeiro)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Sociologias	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Cadernos de Estudos Africanos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2
Revista do Instituto de Estudos Brasileiros	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	3
Educar em Revista	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	0	0	0	0	3
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3
Pro-Posições	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Educação & Realidade	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	3
Educação em Revista	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Psicologia Escolar e Educacional	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Educação e Pesquisa	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	4
Educação & Sociedade	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Perspectivas em Ciência da Informação	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Estudos Históricos (Rio de Janeiro)	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Jornal Brasileiro de Psiquiatria	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Cadernos CEDES	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Educación	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Horizontes Antropológicos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
CS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Revista Brasileira de Educação	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	3
Análise Social	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2
Cadernos de Pesquisa	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Revista do Instituto de Estudos Brasileiros	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Psicologia: Ciência e Profissão.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Revista Afro-Ásia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	3
Arquivos Brasileiros de Endocrinologia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Perspectivas em Ciência da Informação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Revista Tempo Social	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Revista Saúde e Sociedade.	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Trabalhos em Linguística Aplicada	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Ciência & Saúde Coletiva	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Psicologia: Ciência e Profissão.	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Revista Educação e Sociedade.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
<b>TOTAL (Por ano)</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>14</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>62</b>

Fonte: Dados produzidos pela autora

Na **tabela 2** observa-se o número de artigos encontrados em revistas e periódicos de acordo com o recorte temporal estabelecido por essa pesquisa (2003 a 2017). Ao todo foram encontrados 62 artigos distribuídos entre 35 revistas e periódicos. Percebe-se que o ano em que mais houve publicações relacionadas às temáticas estudadas foram respectivamente 2013 (14 artigos) e 2014 (9 artigos) e os anos com menores publicações foram 2004 e 2009, ambos com 0 publicações.

Dos 62 artigos publicados em revistas e periódicos localizados nesse levantamento, apenas 17 foram utilizados, sendo analisados e utilizados como fundamentação teórica para a argumentação e discussão da temática africanidade em sala de aula.

Optei por esse recorte visto a necessidade de aprofundamento, discussão e problematização da temática proposta no âmbito escolar; onde analiso as práticas elaboradas e que são socializadas através destas publicações.

No próximo capítulo apresentarei as discussões teóricas dos artigos que contribuem para o pensamento da temática foco dessa pesquisa, a africanidade.

## 2. DISCUSSÕES TEÓRICAS A PARTIR DOS ARTIGOS

Apresento aqui as discussões teóricas oriundas da problematização da temática, mediante a produção acadêmica localizada através do levantamento bibliográfico, de acordo com as palavras chaves inicialmente definidas: Africanidade(s), Étnico Racial, Lei 10.639 e Afrodescendente.

De acordo com a análise realizada, selecionei os artigos que possuíam sua atenção voltada para a escola e para as práticas elaboradas pela equipe pedagógica que a conduz, mediante a implementação da lei 10.639, e de quanto essa lei impacta e modifica o ambiente pedagógico, pois vai a cerne de problemas como o racismo institucional, agindo de maneira a problematizar, desconstruir e descolonizar discursos que contribuem para a propagação do mesmo, dentro e fora da escola.

E, para a melhor compreensão das discussões, organizo-as a partir de 4 (quatro) subtemas, sendo eles:

**2.1:** Sobre a africanidade e sua importância em sala de aula.

**2.2:** Fatores identitários.

**2.3:** Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos.

**2.4:** Diversidade Étnico Racial em sala de aula.

### 2.1 Sobre a africanidade e sua importância em sala de aula:

Para a construção deste trabalho, discuto a seguir, os artigos que efetivamente trazem contribuições para pensar em práticas educativas atentas à Africanidade.

Portanto, inicio essa discussão teórica referindo-me ao conceito de africanidade que é citado por Gadea (2013), sociólogo. Percebe-se que esse termo está sendo resignificado pelos jovens na atualidade. Em seu artigo *O espaço da negritude e o reverso da africanidade: crítica sobre as relações raciais contemporâneas*. Gadea realiza uma crítica sobre as formas que adquirem as relações raciais contemporâneas, supondo que os marcos referenciais clássicos de constituição do espaço da negritude não parecem continuar correspondendo ao que, de fato, está sendo vivido por muitos afrodescendentes hoje. Ou seja, a Africanidade para o jovem nos tempos atuais é

diferente de anos atrás, onde os espaços da negritude eram constituídos a partir de outros signos e objetivos construídos coletivamente.

De acordo com o autor:

Compreende-se por africanidade um espaço de elaboração discursiva e política que pretende sintetizar a pertença coletiva de um grupo humano a uma comunidade presumivelmente fundamentada em determinadas especificidades históricas e culturais referenciadas no continente africano. Trata-se, ao mesmo tempo, de um gesto pedagógico e de “técnica de subjetivação” que estabelece o resgate de uma origem africana comum entre a população negra, chave para o reconhecimento intragrupal e valorização cultural particular. Politicamente, trata-se de um projeto de contraidentidade ou de identidade de resistência, conseqüente com o projeto histórico da modernidade, que questiona a aparente superioridade moral do modelo eurocêntrico de uma história universal. (GADEA, 2013, p. 565).

Irei utilizar parte das afirmações do autor para destrinchar o conceito de africanidade. De acordo com as contribuições socializadas nesse artigo, pude obter uma visão sociológica sobre a formação de grupos sociais negros e de como estes foram sendo modificados com o passar do tempo e, principalmente, de acordo com suas mobilizações políticas. Há também uma análise de como esses grupos se constituem, caracterizando o espaço da negritude e suas implicações com relação às relações sociais entre os indivíduos e de como o olhar individualizado sobre suas próprias realidades os identificam enquanto grupo.

De acordo com Gadea (2013) pareceria que tal determinação individual conduz a visões plurais do mundo social vivido, ao ser a construção individual sempre um olhar particular sobre o mundo.

Contextualiza como o espaço da negritude foi se constituindo com o passar dos anos e pontua todas as fases existentes nesse percurso. No Brasil, por exemplo, a problemática apresentada pelo afrodescendente tem-se consolidado a partir da constatação de que a denominada “democracia racial” deu sustento ideológico e política à inexistência de “barreiras de cor” e de segregações raciais na configuração da moderna nação brasileira.

Ainda de acordo com o autor:

A noção de africanidade se define por um potencial político de dupla direção: por um lado, como narrativa geradora de um “grupo de pertença” e, por outro, como discursividade demarcadora de uma ação

política e estratégica a ser empreendida. Os afrodescendentes, dessa forma, estariam em condições práticas de desenvolver estratégias antirracistas, de mapear cenários de conflito social e estabelecer pautas políticas de acordo com seu autorreconhecimento como herdeiros de uma “descendência comum”. Esse “pertencimento” tornar-se ia chave para atuar com referência a outros grupos socialmente existentes. (GADEA, 2013, p. 569.)

De acordo com a discussão proposta se torna necessária essa denominação para que se constituam estratégias antirracistas, diante de suas autoafirmações enquanto pertencentes dessa realidade. Gadea (2013) também trás a discussão sobre a ressignificação do jovem negro no atual contexto brasileiro e de como o pertencimento a estes grupos sociais influencia os comportamentos políticos e éticos dos mesmos.

A cultura, seja na educação ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito acadêmico. Ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social. (GOMES, 2003, p. 75).

Entre os Gadea e Gomes faço um paralelo com relação à forma como ambos veem a condição dos indivíduos que se unem em grupos sociais ou como Gomes (2013) acredita que é através da cultura que homens e mulheres estipulam regras, convencionam valores e significações que possibilitam a comunicação dos indivíduos e dos grupos. Por meio da cultura eles podem se adaptar ao meio, mas também o adaptam a si mesmos e, mais do que isso, podem transformá-lo. E é por acreditar que esses grupos sociais constituem a cultura que os integra e a reverbera pelas gerações é que entendemos que esses valores e regras podem em um dado momento, serem modificadas de acordo com o olhar individualizado de quem os integra.

Ainda de acordo com Gomes (2013), no caso do negro brasileiro, a classificação e a hierarquização raciais hoje existentes, foram construídas na efervescência das relações sociais e no contexto da escravidão e do racismo, passaram a regular as relações entre negros e brancos como mais uma lógica desenvolvida no interior da nossa sociedade. Uma vez constituídas, são introjetadas nos indivíduos negros e brancos pela cultura. Somos educados pelo meio sociocultural a enxergar certas diferenças, as quais fazem parte de um sistema de representações construído socialmente por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais.

A escola, enquanto instituição social responsável pela construção, organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E, por isso mesmo, ela também é um importante local onde estas podem ser superadas, não só por existir uma lei que alicerça esse comportamento e que visa impedir esse tipo de difusão dessas representações negativas.

Gomes (2013) também levanta a questão de que é através da prática do educador que tal superação se consolida. Cabendo ao educador e à educadora compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da autoestima e impede a construção de uma escola democrática.

É também tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra. A cultura negra pode ser vista como uma particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico/racial específico, não de maneira isolada, mas no contato com outros grupos e povos. Essa cultura faz-se presente no modo de vida do brasileiro, seja qual for o seu pertencimento étnico. Todavia, a sua predominância se dá entre os descendentes de africanos escravizados no Brasil, ou seja, o segmento negro da população.

Quando pensamos historicamente relembramos os fatos que estão intrinsicamente postos no campo da cultura, de acordo com a existência das teorias racistas. Nesse sentido, de acordo com Gomes (2013), qualquer adjetivação da cultura, seja cigana, judaica, indígena ou negra, é uma construção social, política, ideológica e cultural que, numa sociedade que tende discriminar e tratar desigualmente as diferenças passa a ter uma validade política e identitária.

E é por acreditar que a cultura africana nos constitui enquanto sociedade, que se endossa a importância da propagação da mesma, através dos conteúdos curriculares difundidos a partir da implementação da Lei 10.639, na escola, entendendo também, assim como diz Gomes (2013), que o negro é o ponto de referência para a construção da alteridade em nossa sociedade. Ele é o ponto de referência para a construção da identidade do branco. Juntamente com o índio, o negro concretiza a nossa sociedade, a nossa cultura, as nossas relações sociais, políticas e econômicas.

## 2.2 Fatores identitários.

Elencando esses fatores identitários, podemos trazer a discussão proposta por Gomes (2013) sobre como o corpo negro pode ser tomado como símbolo de beleza, e não de inferioridade. Ele pode ser visto como o corpo guerreiro, belo, atuante presente na história do negro da diáspora, e não como o corpo do escravo, servil, doente e acorrentado como lamentavelmente nos é apresentado em muitos manuais didáticos do ensino fundamental. O professor tem então um papel fundamental na modificação da forma como essa cultura é difundida, entendendo que é através de sua prática, uma vez realizada assertivamente, que pode alterar positivamente conceitos pré-estabelecidos, criando em sua sala um ambiente que acolhe a diversidade e que valoriza as contribuições dos povos que nos constituem enquanto nação.

Outro fator identitário trazido e aprofundado por Gomes (2013) é o cabelo, pois segundo a mesma, este, é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele apresenta características como visibilidade, crescimento, diferentes cores e texturas, possibilitando técnicas diversas de manipulação sem necessariamente estar subordinado ao uso de tecnologias sofisticadas. Ao mesmo tempo, a forma como o cabelo é tratado e manipulado, assim como a sua simbologia, diferem de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como ícone identitário. Trazer esse entendimento de mundo à sala de aula, além de ressignificar padrões eurocêntricos de beleza, reafirma positivamente a forma como a cultura africana está enraizada em nossos hábitos cotidianos. Concordando então com Gomes (2013, p. 81) ao afirmar que “esse é o papel da discussão sobre cultura negra na educação: ressignificar e construir representações positivas sobre o negro, sua história, sua cultura, sua corporeidade e sua estética”.

A construção das relações étnico-raciais, segundo as autoras Fernandes e Souza (2016), são formadas mediante a construção de imagens e representações sociais, ou seja, são construídas a partir da vivência e interação desses grupos sociais no meio em que vivem, provocam a produção de sentidos.

Levando em consideração que o processo de identidade se dá através da interação entre os indivíduos, que “se” constroem uns nos outros, através de uma relação dialógica, segundo as autoras Fernandes e Souza (2016) o racismo dificulta o

diálogo entre os diferentes grupos que compõe a sociedade brasileira, pois cria fronteiras simbólicas rígidas, estabelecendo binarismo identitários, ou seja, uma identidade do que é “ser negro” contraposta ao que é “ser branco”, baseadas em estereótipos negativos para os primeiros e positivos para os últimos. O racismo é assim uma forma de negação ou de mistificação da alteridade da população negra, fixando-a em estereótipos, atribuindo-lhe uma essência de inferioridade e maldade, não reconhecendo suas diferenças.

Sendo assim, é necessário que o professor adentre nesse “campo de fronteiras simbólicas rígidas”, desconstruindo o binarismo identitário que o constitui e construindo, dentro da sala de aula, como referido por Fernandes, Martins e Oliveira (2016), uma nova possibilidade de formação identitária do jovem negro brasileiro:

Uma formação que problematize, junto ao aluno, a afirmação e a preservação de sua identidade por meio da valorização de suas origens étnicas e sociais. Diante do aumento da violência urbana, que mata milhares de jovens afrodescendentes ou os põe sob o jugo do sistema penitenciário, é necessária e urgente a discussão, nos processos de formação, de questões evitadas ou mal compreendidas, referentes à discriminação racial entranhada na sociedade brasileira, que ganha novos contornos na atualidade. (FERNANDES, MARTINS; OLIVEIRA, 2016, p. 184).

Isso pode ser observado também em letras de músicas do Racionais MC’s, grupo que é um dos pilares na construção do movimento HIP HOP<sup>5</sup> brasileiro, através do ritmo, que expressa, de acordo com Fernandes, Martins e Oliveira (2016), de modo contundente, através das questões explicitadas pelas letras que tangem a vida do jovem afrodescendente e o meio social que o cerca, por serem duras e se originarem do sofrimento, influenciam o ritmo, assim como outros elementos que formam a estrutura musical, atribuindo-lhe um caráter aguerrido.

Tem que acreditar. Desde cedo a mãe da gente fala assim: 'filho, por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor.'/Aí passado alguns anos eu pensei: Como fazer duas vezes melhor/se você tá pelo menos cem vezes atrasado pela escravidão/pela história/pelo

---

<sup>5</sup> O rap nacional começou a ser disseminado no Brasil, principalmente no centro de São Paulo, na década de 1980, por meio de encontros de dançarinos de break e integrantes do movimento hip-hop, que ocorriam no largo São Bento e nas galerias da rua 24 de Maio. Além de dançar, os jovens trocavam LPs ou fitas cassete e formavam duplas ou grupos de rap<sup>4</sup>. A chegada do hip-hop no Brasil na década de 1980 foi essencial para o surgimento de ações afirmativas referentes à valorização do jovem afrodescendente. Fernandes, Martins e Oliveira (2016, p.115),

preconceitos/pelos traumas/pelas psicoses... /por tudo que aconteceu?  
/duas vezes melhor como? (RACIONAIS MC'S, 2006)

Conforme Fernandes e Souza (2016) “na esfera individual de construção da identidade o negro, em uma sociedade racista, encontra-se à mercê das condições objetivas e do imaginário coletivamente construído com base em significações fixas negativas sobre o seu grupo étnico-racial. [...]”. Essa construção de identidade atua de forma a não valorizar a africanidade por fatores históricos e por um racismo instituído pela sociedade brasileira.

E, pensando nisso, Fernandes e Souza (2016), além de entenderem a escola enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, compreendem que a mesma revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas.

### 2.3: Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos.

A luta do Movimento Negro resultou na formulação de políticas públicas voltadas para promoção da igualdade racial. Entre tais políticas públicas, sobretudo no campo educacional, temos a lei n. 10.639/2003 alterada pela lei n. 11.645/2008, que tratam da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos sistemas de ensino de educação básica, públicos e privados. Todavia, é importante pontuar a forma como foi trilhado o percurso até a consolidação dessas políticas. Dias (2012), destrincha o histórico de luta do movimento, ao dizer que:

Na década de 1970, quando ocorre uma vigorosa rearticulação desse segmento, tendo seu ápice em 1978, com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU). Também são marcos históricos importantes as ações empreendidas no ano de 1988, centenário da Abolição; no ano de 1995, quando se rememoraram os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares; e em 2001, na época da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, em Durban, na África do Sul. As experiências educativas realizadas por organizações não governamentais (ONGs), bem como por outras formas de organização do movimento negro, em articulação com secretarias da educação ou de forma independente são ricas e múltiplas. (DIAS, 2012, p.661).

Essas ações de acordo com Dias (2012), se consolidaram como parte integrante da educação brasileira a partir de 2003, quando ocorre a alteração dos artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (lei n. 10.639 de 2003 e lei n. 11.645 de 2008), explicitando de maneira contundente a obrigatoriedade dos sistemas educacionais brasileiros contemplarem em seus currículos questões relativas à história de negros e indígenas.

Sabemos que a escola é transmissora dos conhecimentos sistematizados pela humanidade, todavia os conhecimentos que a constituem são em sua maioria eurocêntricos, não dando espaço a outros conhecimentos igualmente relevantes por outras civilizações.

Desse modo, a promulgação das leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 sinalizou a possibilidade de mudança no imaginário pedagógico, na medida em que rompeu com o silêncio ou escamoteamento da história de desrespeito a negros e índios, reposicionando estes sujeitos no território escolar. Foi esse o sentido simbólico assinalado pela relatora do projeto da lei n. 10.639/2003, Petronilha B. Gonçalves e Silva na comemoração do aniversário de dez anos de sua aprovação pelo Congresso Nacional. (FERNANDES, SOUZA, 2013, p.114).

Segundo as autoras Fernandes e Souza (2013) o sentido de educar abrindo-se para africanidades é primordial por permitir um diálogo transformador e humanizador. Abrir-se para as africanidades permite a todos, e não só aos negros, a aquisição de conhecimentos calcados na tradição e na memória, e assim estabelece um contraponto à cultura eurocêntrica presente na escola. Porém, apesar da existência da legislação, as autoras consideram que existem dificuldades para efetivar essa legislação no contexto escolar:

No entanto, mesmo após a sua inclusão, a lei n. 10.639/2003 ainda encontra dificuldades para sua concretização no âmbito escolar, pois ainda se considera que a lei só interessa aos negros, considerados erradamente como parcela, e não maioria, da população brasileira. Além disso, infelizmente não são muitos os espaços que se abrem a discussões em torno da diversidade e do combate à discriminação e preconceito racial. As diferenças ainda são vistas com desconfiança, e o racismo permanece sob a imagem de um mostro adormecido sobre o qual não se pode falar para que não seja despertado. Ou seja, o silêncio ainda é visto como defesa e não como viabilizador de preconceitos e discriminações. As leis n. 10.639/2003 e sua versão modificada como lei n. 11.645/2008 devem ser interpretadas de modo que sua aplicação não seja vista apenas como acréscimo de conteúdo ou disciplinas específicas. (FERNANDES; SOUZA, 2013, p.114).

Muito dessas dificuldades são oriundas de uma falsa ideia de democracia racial, pois de acordo com Coelho e Coelho (2013), a escola é responsável por manter esse mito, onde se reitera a ideia de que não existe nenhuma relação hierárquica entre as etnias que constituem a formação da população brasileira.

O saber histórico escolar veiculado ao longo de décadas reiterou o “mito da democracia racial”, segundo o qual o Brasil teria sido formado pela participação de três agentes fundadores – o branco, o negro e o índio. Cada qual no seu quadrado, para usar uma imagem comum do falar brasileiro, os três tinham funções distintas na narrativa elaborada, conformando uma relação hierárquica, na qual o branco representava o papel de agente condutor do processo histórico, constituindo a matriz da nacionalidade. Negros e índios cumpriam papel acessório, emprestando àquela identidade seus atributos pitorescos. (COELHO, COELHO, 2013. p. 71).

De acordo Florestan Fernandes (1965 apud DIAS, 2012, p. 672) a democracia racial – ou seja, a ideia de que no Brasil não há preconceito, nem discriminação de origem racial, não passava de mito – tem sido largamente utilizada para denunciar a situação desigual que a população negra ocupa na sociedade brasileira.

Por isso, as metodologias desenvolvidas nos processos de formação devem proporcionar que o professor proceda a uma análise crítica da própria prática, estimulando uma atitude reflexiva sobre os acontecimentos de seu cotidiano escolar e os alicerçando aos conhecimentos essenciais para intervir na realidade concreta da instituição, sendo para isso necessário que ele reconheça o racismo institucional e estrutural da sociedade brasileira, rompendo com a ideologia do mito, o que pesquisas têm constatado que não é tarefa fácil, porque pede a quebra de paradigmas fortemente constituídos na sociedade brasileira. (DIAS, 2012, p. 672).

#### 2.4: Diversidade Étnico Racial em sala de aula.

A consciência crítica do educador ao refletir sobre sua prática é extremamente necessária para que se perceba e considere a especificidade do sujeito histórico que é constituído em sala de aula. Percebendo-o também como agente transformador de sua própria história.

O educador é responsável pela intermediação entre conhecimento e esse sujeito, que por sua vez atribui significado ao mesmo. De acordo com Fernandes, Martins e Oliveira (2016), é necessário somar esforços com instituições sociais e artísticas para implementar uma formação por meio da qual o aluno atribua sentido ao seu processo de escolarização e possa partilhar seus saberes.

O educador brasileiro comprometido com educação popular e comunitária, propõe uma educação multicultural, como estratégia de educação para todos, capaz de reduzir os elevados índices de evasão e de repetência dos segmentos menos favorecidos da sociedade brasileira, na sua maioria constituídos por pobres, negros e mestiços. (FERNANDES, 2005 p. 386).

A escola precisa ser o local onde a diversidade é acolhida e valorizada como parte fundamental na constituição de um ambiente multicultural, onde as diferenças culturais sejam aceitas e respeitadas.

Segundo Gadotti (1992), a diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso, a escola tem que ser local, como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural, como ponto de chegada. (...) Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. Pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Significa sobretudo diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre às demais. (FERNANDES, 2005 p. 386, 2005)

Essas formulações, de acordo com Dias (2012) (autor que discute a temática da diversidade étnico-racial na educação infantil), expressam o princípio de que a ideia de diferença deve ser construída como algo positivo. Construir entre as crianças pequenas a concepção de que as diferenças observadas na convivência entre seus pares é algo positivo está na contramão da política de identidade que deseja estabelecer hierarquias entre as pessoas.

Estabelecer relações com a diversidade em sala de aula é importante, pois de acordo com Pare, Oliveira e Velloso (2007), a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas.

Abre um precedente importante para que o aprendizado quilombola, bem como os modos de fazer e viver dos quilombos contemporâneos, seja considerado um saber essencial para a formação de uma nova estrutura de educação no Brasil, fundamental para que o país se reconheça como afrodescendente em sua formação humana e cultural (PARE; OLIVEIRA; VELLOSO, 2007, p. 217).

Pois é através desse reconhecimento que se expande o entendimento de mundo dos alunos, diminuindo então a intolerância e o preconceito a essas comunidades e a figura negativa dos descendentes de africanos no Brasil. Ainda, os mesmos autores consideram que,

Muito se tem avançado neste sentido no Brasil, especialmente com a inclusão do artigo 26 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que trata da obrigatoriedade do ensino da temática da história e cultura afro-brasileiras nos currículos do ensino fundamental e médio. Contudo, avanços como estes são apenas parte de um amplo processo, de longa duração na história, de luta para a inclusão social da população negra no Brasil. (PARE; OLIVEIRA; VELLOSO, 2007, p. 231).

Pare, Oliveira e Velloso (2007) ressaltam a importância de pensar a formação de professores (inicial ou continuada), estabelecendo uma relação com a comunidade e suas especificidades:

Sendo assim, para que a escola consiga cumprir seu papel como espaço de construção do conhecimento consciente e coletivo, sendo, portanto, um espaço apropriado por todos os membros da comunidade do Engenho II, é imprescindível que os professores passem por cursos de formação para poderem, assim, construir a conexão entre os diferentes saberes, além da aplicação em sala de aula dos temas transversais. Este processo continuado de formação dos professores certamente contribuirá para a contextualização do conteúdo curricular formal: língua portuguesa, matemática, ciências, educação física etc., de acordo com a realidade da comunidade remanescente de quilombo Kalunga. (PARE; OLIVEIRA; VELLOSO, 2007, p. 227).

Isto porque para Pare, Oliveira e Velloso (2007), somente dessa maneira haverá de fato uma aprendizagem contextualizada e para a vida, considerando a sabedoria dos ancestrais desses estudantes aliada aos conteúdos curriculares.

Todavia, a necessidade da formação inicial e continuada de professores, é abordada por grande parte dos artigos encontrados a partir deste levantamento bibliográfico, pois de acordo com Souza e Pereira (2013)

Entendemos que o professor formado em um sistema social e educacional eurocêntrico e racista deveria ter a oportunidade de ser capacitado para lidar com seus preconceitos a fim de, posteriormente, contribuir para que haja alterações significativas nas suas práticas. (SOUZA; PEREIRA, 2013, p. 62).

E justamente por existirem lacunas na formação dos professores é que Oliveira e Silva (2017) propõem uma “descolonização dos currículos”

No que se refere à lei 10.639/03, ela regula a hegemonia do conhecimento eurocêntrico e socialmente valorizados pela secular elite brasileira nos currículos escolares. Contudo, esse processo não se dá linear ou automaticamente. Atualizada em 10 de março de 2008, pela Lei nº 11.645, a Lei 10.639/03 é efetiva ao instituir obrigatoriedade dos estudos das contribuições dos negros e indígenas para a História do Brasil como parte do currículo da Educação Básica. Com isso, cria bases jurídicas para qualquer instituição de ensino da educação infantil ao ensino superior para a destituição do conhecimento eurocêntrico e o racismo institucional (Silvério, 2002), presentes nos currículos escolares brasileiros. A eficácia da lei se dá na mudança de práticas discursivas e na descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos Afro-brasileiros. (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 185).

Para atuar sobre esse tema de acordo com Dias (2012), não bastam as leis, por isso os trabalhos iniciais exigem muita energia das professoras, que precisam pensar experiências de aprendizagem, metodologias, e ainda convencer colegas ou justificar sua ação aos gestores. E, a partir desse viés, é que justificarei, em minhas narrativas, a relevância desses conteúdos para minha formação inicial enquanto futura docente, ao socializar as minhas práticas a partir do registro das narrativas do vivido em sala de aula durante minha participação no Pibid.

### 3. MERGULHANDO NO VIVIDO

Aqui pretendo inserir as escritas realizadas no cotidiano escolar, que permitiram que eu fizesse um exercício de reflexão sobre minhas práticas no Pibid. Enquanto pibidiana, estar na escola teve um caráter muito importante; pois foi possível consolidar a estreita relação da teoria em minhas práticas pedagógicas.

Os registros selecionados se referem ao ano de 2017, no qual acompanhei e desenvolvi uma parceria com a professora titular da sala durante o segundo semestre. Me senti muito feliz por estar na escola, por motivos que sempre nortearam minha caminhada durante o curso de Pedagogia. Primeiramente por ter a oportunidade de pensar e colocar em prática os conhecimentos adquiridos na universidade e também por ter sido representante discente do CAPED, Centro Acadêmico da Pedagogia em 2016, o que me trouxe inúmeras contribuições a respeito da universidade pública; dos elementos que a constituem e da importância da consciência coletiva e de classe em discussões nos espaços políticos durante graduação, por ser aluna de permanência estudantil e oriunda do ensino público; desde a educação básica até o ensino superior e, portanto, tendo ciência da responsabilidade que é a luta por uma universidade pública, inclusiva, de qualidade e socialmente referenciada.

Ao longo de minha permanência no Pibid, decidi escrever em um Diário de bordo pessoal, onde escrevi relatos sobre cada aula desenvolvida, desde a sua concepção, através do planejamento até a execução e a reflexão sobre o que foi realmente realizado.

Resolvi extrair alguns trechos desses registros para, através destes, analisar as práticas pedagógicas e ver de que forma contribuíram nas temáticas foco deste trabalho.

A seguir apresento uma escrita que diz de minha entrada no referido Programa

*Entrei no Pibid em meados de Agosto de 2017, mas sempre tive contato com pibidianos tanto do subprojeto da Pedagogia como de outros cursos como o da Geografia. E por conta disso, sempre reconheci a importância desse projeto na constituição do sujeito enquanto docente e na possibilidade de realizar práticas pedagógicas inovadoras e capazes de expandir a capacidade crítica dos alunos.*

*Em meu primeiro dia me peguei bem apreensiva, não sabia bem o que esperar e como a professora e os alunos me receberiam, fui muito bem recepcionada pelo grupo e me falaram que a parceria com Débora seria excepcional. Acreditei e fui para escola confiante e disposta a ter uma parceria cooperativa e*

*coletiva. Quando cheguei à escola, fui logo apresentada aos alunos pela professora supervisora Débora. Eu fui para escola para substituir a Thaís, a bolsista que desde o início do ano os acompanhava. Seus olhares curiosos seguiam os meus desde o início e eu quando tive a oportunidade, me apresentei a eles e falei que tínhamos um semestre repleto de vivências e experimentações. Neste momento ainda não sabia qual seria a temática trabalhada e qual seria o planejamento. Mas fiquei sabendo que no semestre passado a sala havia “viajado” pela Amazônia através da série “Diário de Pilar” e fiquei encantada com a forma como a autora Flávia Lins e Silva abordou a temática da Africanidade, no livro da série em que falava sobre o continente africano; unindo de uma maneira informativa: conhecimentos científicos e saberes populares através de um enredo cativante e divertidíssimo; neste momento não sabia ainda que esta série de livros, seria o ponto de partida para o que viria meses depois...(Diário de bordo da pibidiana 14/08/2017).*

Ao ser apresentada à temática pela professora Débora, me percebi extremamente instigada, pois até então, a africanidade era algo que havia tido contato pelos coletivos negros que conhecia, grupos de estudos e também pelas discussões que haviam sido fomentadas informalmente na universidade através do movimento estudantil, em algumas oportunidades.

Foi muito interessante pesquisar, planejar e pensar atividades que trouxessem a tona fatores identitários tão relevantes quanto os que foram abordados por esta temática. E quando tive contato o livro da África, pertencente à coleção “Diário de Pilar”, percebi que o material era rico em conhecimentos, que por sua vez, eram transmitidos através da história ali narrada. Em muitos momentos tive vontade de “viajar” e aprofundar meus conhecimentos acerca do continente africano, e dos povos que tanto nos constituíram enquanto nação.

Particpei do subprojeto Pibid/Pedagogia/UNESP (Rio Claro) que tinha como foco a leitura e literatura infantil tendo a intencionalidade da fruição e o aprofundamento de temáticas que surgiam, a partir dos interesses das diferentes turmas.

Esse subprojeto Pibid/Pedagogia foi intitulado „A contribuição da literatura nos processos formativos no contexto escolar“, e estava vinculado ao projeto maior do Pibid da UNESP. O mesmo era composto por dez bolsistas de iniciação à docência, uma coordenadora da universidade, uma colaboradora da universidade e duas professoras supervisoras da escola (responsáveis pela co-formação das bolsistas e pela articulação do trabalho com toda a escola).

Semanalmente mantínhamos encontros na escola com as professoras titulares das salas que acompanhávamos para, em parceria com essa docente, desenvolver um projeto acerca da literatura infantil, elaborando planos de trabalho (plano geral do projeto a ser desenvolvido) e planos de aula (elaborados em todas as aulas).

Também quinzenalmente nos encontrávamos com as professoras supervisoras e com a coordenadora da universidade, em semanas alternadas, para discutir e problematizar situações do cotidiano escolar, aprofundar questões teóricas que davam sustento ao nosso fazer docente e socializar práticas e leituras. Ressalto aqui, a importância desses encontros para a nossa formação, pois em grupo nos constituíamos uns nos outros, potencializando assim nossas capacidades e compartilhando nossas vivências enquanto pibidianos.

Silva e Souza, (2013), explicitam que o uso da literatura infantil como prática pedagógica de Educação das Relações Étnico-Raciais é uma alternativa entre as mais discutidas nas pesquisas da área (ZIVIANI, 2003; VALENTE, 2005; DIAS, 2007, 2010; COSTA, 2007; ROCHA, 2008; SARAIVA, 2009; TELES, 2010; QUEIROZ, 2011). Pois é através dessa literatura que a criança encontra parâmetros de autovalorização em sua própria imagem e se reconhece nas histórias enquanto sujeito histórico que é ativo em seu processo sociocultural, ou seja, é necessário que esse sujeito conheça a sua ancestralidade visando à compreensão de sua realidade na contemporaneidade.

Ao tomar contato com a temática que seria trabalhada fiz alguns registros:

*Por uma sugestão da professora Débora, a temática da Africanidade foi citada e escolhida por nós, devido a aproximação do mês da Consciência Negra em Novembro e sobre a importância de se trabalhar esse tema, principalmente depois da promulgação de políticas públicas através da lei: 10.639. Nessa conversa, falei, dialogamos sobre a falta da abordagem desses temas na universidade e em como o movimento estudantil e coletivos negros se articulam dentro dos espaços de diálogo entre estudantes (assembleias e grupos de discussão) tornando estes, espaços de formação.*

*[...] Decidimos então, trabalhar o livro: Diário de Pilar na África, pois o mesmo traz de maneira informativa, assertiva e atrativa, conteúdos importantes sobre a África, desde a constituição de seus estados, cultura, comidas, religiões; ao período de escravidão de diversos povos africanos, que imigraram forçadamente para o continente sul americano. [...] Logo pensamos em um planejamento para o semestre que contemplasse todas as ideias que tínhamos a respeito dessa temática, tomando a multidisciplinaridade ideal. Pois através*

do eixo norteador África, seriam trabalhadas matérias como: História, Geografia, Língua Portuguesa, Artes, Teatro e Música[...]. (Diário de bordo da pibidiana 23/08/2017).

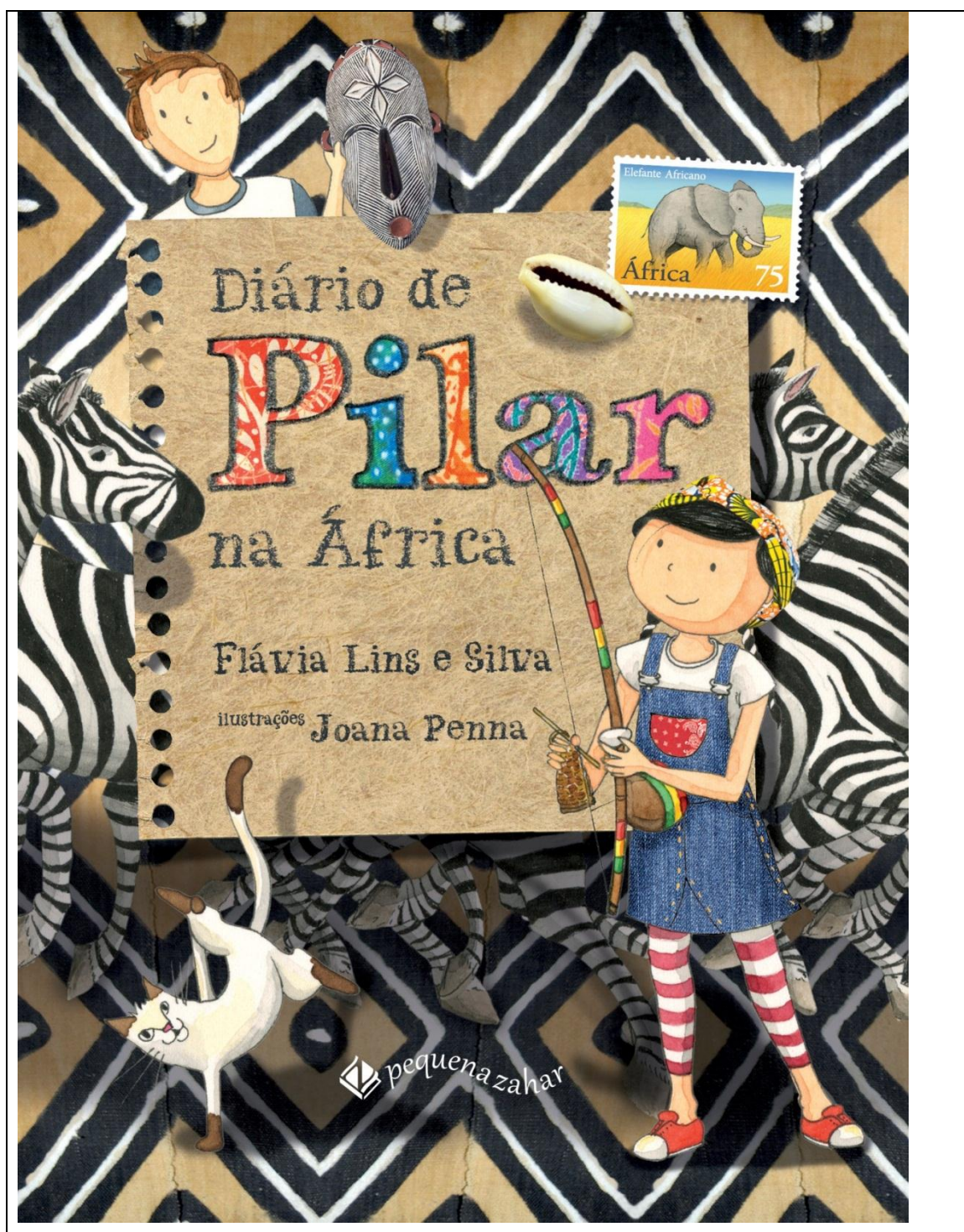


Figura 2: Capa do livro: Diário de Pilar na África Disponível em: <http://www.flavialinsesilva.com.br/portfolio-items/diario-de-pilar-na-africa-2/?portfolioID=22>  
Acesso em: 21/09/2018

Para mim foi importante trabalhar esses conteúdos pelos motivos citados acima e também por conhecer a lei 10.639 e a sua relevância para o contexto escolar e principalmente o quanto esse conteúdo seria significativo para a vida das crianças, enquanto fator identitário e de combate ao racismo, ainda tão arraigado em nossa cultura, mesmo que de maneira “velada”. Segundo consta na legislação:

Parecer do CNE, como: Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, p. 6).

Coelho, Coelho (2013, p. 71) abordam em seu estudo, a relevância da política educacional formulada e implementada, Lei que impõe mudanças significativas por ser um desafio que se coloca para a escola: alterar visões de mundo, redimensionar a memória, criticar mitos e enfrentar preconceitos. E nesse momento, ao estar na escola, o que mais me motivou, foi entender esse aspecto mais “sensível” da lei, entendendo a sua importância.

Meus primeiros contatos com a turma se deram através de rodas de conversas, onde pude entender, em um primeiro momento, quais conhecimentos as crianças possuíam e quais outros deveriam ser “construídos e reconstruídos” de acordo com o imaginário da sala naquele momento.

*Nos primeiros dias de regência com a turma do 4º B, depois do planejamento com a professora Débora, já iniciaria os trabalhos com a turma. [...] Num primeiro momento fizemos uma roda de conversa e pedi para que as crianças falassem sobre o sabiam sobre a África. Estas, prontamente me responderam através de palavras, frequentemente repetidas pelas mídias, através de notícias divulgadas por esses meios, o que acaba perpetuando um “senso comum” sobre o que representa África, enquanto continente; porém, esquecendo-se*

*de frisar sua identidade cultural forte, justamente por conter tantas singularidades. Singularidades estas, que seriam trabalhadas no decorrer do semestre, conforme a princesa iorubá Fummi, Pilar e Breno fossem trilhando os seus caminhos no livro, trecho a trecho. (Diário de bordo da pibidiana 13/09/2017).*

Entendi nesse momento, concordando com Fernandes (2005, p. 386) que nós, enquanto docentes precisamos, pois, propiciar, por meio do ensino em todos os níveis, o conhecimento de nossa diversidade cultural e pluralidade étnica, bem como a necessária informação sobre os bens culturais de nosso rico e multifacetado patrimônio histórico, para que haja uma contribuição efetiva na construção de escola plural e cidadã, que forma sujeitos históricos, questionadores e que sentem-se transformadores de sua própria história.

E, naquele momento, pude entender o quão relevante seria trabalhar esses conteúdos com a turma, a partir desse primeiro contato. Legitimei a relevância de discutir essa temática com o grupo de alunos ao ter acesso às considerações de Fernandes (2005):

Constatamos, também, que a falta de conhecimento das peculiaridades e das especificidades regionais, em um país de continentais dimensões, bem como dos elementos referenciais das culturas silenciadas de índios, negros e imigrantes nos currículos escolares têm contribuído para a formação de preconceitos e estereótipos por parte dos próprios brasileiros. Isso em nada contribui para a construção de uma sociedade democrática que todos almejamos, onde as diferenças raciais e culturais não se constituam em motivo de discriminação social, mas sim em instrumento possibilitador da construção de uma nova identidade nacional, assentada no pluralismo cultural. (FERNANDES, 2005, p. 386)

Levando em conta essas considerações iniciamos os trabalhos com a turma:

*[...] Iniciamos os trabalhos com a leitura do livro “Diário de Pilar na África”, onde coletivamente lemos os capítulos: Festa para Oxalá e Orixás. Durante a atividade fomos conversando sobre a diversidade de religiões e alguns alunos manifestaram conhecer e participar de religião de Matriz africana. Neste momento frisei a importância de se ter a escola como ambiente que respeita e acolhe a diversidade, algo que devido a intolerância religiosa, não acontece em alguns setores da sociedade.[...] (Diário de bordo da pibidiana 20/09/2017).*

E, neste momento, dialogo com Gomes (2017) que entende a importância de se trabalhar a diversidade cultural em todos os aspectos, inclusive o da mitologia africana, pois os africanos que cruzaram os oceanos não vieram sozinhos; trouxeram consigo suas divindades; visões do mundo; alteridades (linguística, artística, étnica e religiosa); diferentes formas de organização social e diferentes modos de simbolização do real. Segundo Gomes (2017):

De acordo com a perspectiva teórica de Nelson Fernando Inocêncio da Silva (2005): Tratar da cultura negra no âmbito escolar, inclusive abordando a mitologia, nada tem a ver com doutrinação tão frequente nas escolas públicas, na medida em que o principal interesse é o de que estudantes apreendam, ainda que de forma incipiente, algumas informações que possam permitir o repertório básico para abolir estereótipos. (SILVA, 2005, p. 123). O autor afirma que é possível tratar do assunto dentro de um processo cognitivo que não ponha em risco o caráter laico da escola pública. (GOMES, 2017, p. 195).

Dando continuidade ao planejamento apresento os registros que dizem de algumas práticas instituídas no projeto África.



Figura 3: Ilustração extraída do livro Diário de Pilar na África, Silva, p.16, 2015

*[...] Em um segundo momento, propus as crianças que se reunissem em grupo e produzissem um mural para falar a respeito do que haviam aprendido. Isso serviria para mim como forma de avaliação para entender os saberes que até então haviam sido absorvidos. Dividi e distribui as cartolinas entre 4 grupos e deixei livros, atlas e materiais sobre a cultura africana espalhados pela sala para que consultassem caso necessário .[...]*

*[...] Durante esse momento, percebi que um dos grupos que havia desenhado a princesa ioruba negra Fummilola, mas haviam pintado a sua pele, com o lápis de cor bege. Questionei sobre o porquê de terem utilizado essa cor de lápis e o grupo prontamente me respondeu:*

*-É porque é o lápis cor de pele!*

*Revidei:*

*-Mas lápis cor de que pele?*

*Nesse momento percebi a necessidade de se desconstruir essa ideia e para isso utilizei-me de um material de apoio, o livro: “A cor de Coraline” de Alexandre Rampazo. Na próxima aula, pois o dia letivo já estava prestes a terminar... (Diário de Bordo da Pibidiana: 04/10/2017).*

Em função disso, decidi discutir essa questão, visto a necessidade de desconstrução de um discurso intrinsecamente arraigado no imaginário pedagógico brasileiro, nesse sentido, pensamos na seguinte atividade:

*Iniciamos os trabalhos com a leitura do livro “A cor de Coraline”, neste livro a personagem principal Coraline, de uma maneira lúdica e descontraída, desconstrói a ideia de que o lápis bege seria o lápis cor de pele, e faz inúmeras associações a diferentes personagens em seus possíveis habitats naturais e em como a cor dos mesmos varia de acordo com inúmeras situações. Por exemplo: Ela diz que se fossem pintar um marciano precisariam de um lápis de cor verde, pois dizem que os marcianos são verdes...*

*Percebi que após a leitura, as crianças mantiveram-se reflexivas. Neste momento, pedi para que eles procurassem em seus estojos, o lápis cor de pele, e observando essa reação, foi nítida a resposta e o entendimento da proposta, pois a maioria apresentou novas cores e até associavam o lápis de acordo com a cor de suas próprias peles. Mantive-me atenta as reações deles e até certo ponto, satisfeita por terem entendido aonde queria chegar. [...] Acredito que esse momento foi importante para que chegássemos a uma reflexão coletiva e para que pudéssemos prosseguir com as próximas atividades do planejamento. [...] (Diário de Bordo da pibidiana, 18/10/2017).*

Nesse momento entendi, que minha postura, enquanto educadora, não era neutra, pois, poderia a partir desses acontecimentos, optar por prosseguir com o conteúdo ou discutir a respeito do “lápiz cor de pele”, seus significados e por que desconstruir e construir novos significados e discursos para algo aparentemente tão arraigado ao imaginário pedagógico, concordando assim com as colocações de ROGERS 2004, p.6 apud, OLIVEIRA 2017 ao afirmar o ”discurso como uma prática ideológica que constitui, naturaliza, sustenta e modifica significados no/sobre o mundo, a partir de relações de poder”.

Neste momento, foi possível entender o papel da escola na vida desses alunos. Trago as considerações de Gomes (2003) que explicita o papel da escola:

A escola, enquanto instituição social responsável pela construção, organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas, não só por existir uma lei que alicerça esse comportamento e que visa impedir esse tipo de difusão dessas representações negativas. (GOMES, 2003, p. 77).

Portanto é importante que sejam elencando esses fatores identitários, podendo trazer conforme destrinchado na discussão por Gomes (2013) sobre como o corpo negro pode ser tomado como símbolo de beleza, e não de inferioridade.

Ele pode ser visto como o corpo guerreiro, belo, atuante presente na história do negro da diáspora, e não como o corpo do escravo, servil, doente e acorrentado como lamentavelmente nos é apresentado em muitos manuais didáticos do ensino fundamental. O professor tem então um papel fundamental na modificação da forma como essa cultura é difundida, entendendo que é através de sua prática, uma vez realizada assertivamente, que pode alterar positivamente conceitos pré-estabelecidos, criando em sua sala, um ambiente que acolhe a diversidade e que valoriza as contribuições dos povos que nos constituem enquanto nação. (GOMES, 2003, p.. 81).

Acredito que o trabalho desenvolvido com esse grupo foi na linha das considerações de Oliveira e Silva (2017), autores que explicitam a necessidade de problematizar os discursos em conflito, desestabilizando alguns preconceitos,

Contudo, como demonstrado em Oliveira (2000; 2005; 2008), disposições legais precisam percorrer um longo caminho de (re)significação de concepções incorporadas a respeito do ato de ensinar para que possam ter impacto na sala de aula. Ou seja, a efetividade da lei se dá no contato, na interação entre discursos conflitantes, quando processos simbólicos podem ser desestabilizados e podem colocar em jogo práticas racistas naturalizadas no campo da educação. (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 187).

Dando continuidade ao trabalho parceiro desenvolvido junto com a professora e os alunos do quarto ano, apresento outro registro:

*[...] No último dia do projeto, pedi às crianças que escrevessem em uma folha almaço, o que haviam mais gostado e menos, através do gênero textual carta. Escrevi na lousa uma estrutura pré definida presente no gênero e deixei que se sentissem a vontade para se expressar através desse tipo de escrita. [...] De acordo com a leitura das avaliações, percebi que o que as crianças mais gostaram de fazer foram às atividades artísticas e físicas, sendo elas: as máscaras de Ilé-Ifé e o jogo senegalês Yoté. Pois envolveram uma preparação processual e contínua e um grande compromisso por parte de todos. [...] Destaco aqui a afetividade que os alunos demonstraram ao redigirem suas cartas, direcionados a mim e ao projeto PIBID. Este, que em Dezembro de 2017, estava prestes a acabar definitivamente. Um sentimento presente em todas as cartinhas foi o de agradecimento por tudo o que vivenciamos nesse período e pelo o que haviam aprendido. Foi importante pra mim, realizar esse tipo de avaliação para entender as contribuições que o projeto trás as crianças, que junto ao seu processo cognitivo, absorvem também valores importantes para os seus convívios sócios culturais, tanto na escola; quanto na vida. [...] (Diário de Bordo da pibidiana, 04/12/2017)*

Já no final desse processo junto com os alunos, solicitei aos mesmos que escrevessem cartas endereçadas a mim sobre as experiências compartilhadas nas propostas a partir do Pibid. A escrita desse dia em meu diário de bordo foi importante para minha reflexão enquanto pibidiana e futura educadora, pois se refere ao último dia de projeto e relata o quanto a afetividade foi presente nesse dia, nos mais diversos aspectos e principalmente através das cartas, onde foi demonstrado todo o carinho que as crianças tinham pelo Pibid e pibidianos que tiveram contato durante o tempo em que o programa foi desenvolvido na escola e o quão significativa foi essa experiência para os mesmos.

De acordo com a solicitação da coordenadora do Pibid, todos nós, bolsistas, fizemos um memorial, de acordo com as especificações de Guedes-Pinto (2002), uma vez que o ciclo do Pibid estava chegando ao fim.

Assim, decidi escrever um memorial que trouxesse como recorte a construção do processo de confecção das máscaras africanas, pois foi uma experiência muito marcante para as crianças e também algo muito citado pelas mesmas em suas escritas.

Escrever um memorial me trouxe bons momentos de reflexão acerca de minha prática pedagógica, me fazendo entender e apreender a teoria contida em minhas ações ao ressignificar minhas experiências. De acordo com Guedes-Pinto (2002), que afirma:

Compartilhar as memórias de leitura constituir-se, na realidade, uma estratégia de trabalho por meio da qual as professoras puderam refletir sobre as concepções de leitura que as formaram e aquelas que circulam na mídia, na academia e na escola. No processo de reviver o passado, suas leituras antigas puderam ser re-significadas e re-dimensionadas a partir de um novo conceito de leitura, que foi sendo construído ao longo da nossa relação interativa (GUEDES-PINTO, 2002, p. 240)

A relação interativa nesse processo de re-significação coloca a prova conhecimentos já constituídos e que podem ser entendidos de outra maneira, através de problematizações fundadas em referências teórico científicas.

Vale ressaltar o exercício feito durante o processo de escrita, que acessa a memória de uma forma investigativa e que entende que a prática desenvolvida também é construída através de minha própria constituição enquanto sujeito responsivo, que forma o outro enquanto se forma.

É isso que trouxe como proposta nesse memorial, onde reconstruí minha prática através das lembranças de minhas experiências enquanto pibidiana, pois assim, como pontua Bosi (1995, apud GUEDES-PINTO, 2002), dizendo que: na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. E foi através de minhas memórias que apresentei minha prática como professora/pesquisadora em formação e que entende a sua incompletude em seu constante processo de constituição no outro.

A narrativa a seguir, repensa, através de representações mentais, como se deu minha experiência enquanto pibidiana, ao executar o Projeto África, desenvolvido com a professora parceira em uma escola da rede municipal de Rio Claro.

*Estávamos no final de Outubro, correndo para que o planejamento fosse executado a tempo, junto à proximidade do mês da Consciência Negra.*

*No livro, Pilar, Breno e a princesa iorubá Fummi estavam iniciando sua jornada pelo continente africano, em busca dos pais de Fummilola, sequestrados por vendedores de pessoas escravizadas. Neste capítulo eles visitavam a cidade de Ile Ifé, onde consultariam o oráculo iorubá Ifá, para saber onde estariam os pais da princesa, para que esta voltasse a revê-los. Chegando à sala do babalaô (nome dado a quem sabe ler mensagens nos búzios) existiam várias máscaras esculpidas em madeira. E foi a partir desse trecho que houve a minha inspiração para a realização da sequência didática das máscaras de Ile Ifé, só que ao invés da madeira, usáramos papel machê.*

*Propus a sala uma vivência enquanto artesãos da tribo. Os artesãos nas tribos africanas possuíam um estatuto especial na sua comunidade. Em geral, essa arte é passada de pai para filho, justamente com o conhecimento dos significados simbólicos transmitidos por essas máscaras nos rituais das tribos.*

*Utilizamos cerca de 2 (duas) semanas para a conclusão das atividades, que aconteceriam de forma processual. Em um primeiro momento, realizaríamos a confecção das máscaras de papel machê e, em um segundo momento, usáramos as máscaras em uma outra atividade posteriormente.*

*Como possuo um demasiado gosto e habilidades em trabalhos manuais, fiz uma pesquisa prévia sobre a técnica utilizada para aplicá-la em sala.*

*No dia em questão, separei previamente o material que seria utilizado com a classe em duplas, distribuí o material e pedi para que aguardassem minhas instruções. Foi um momento difícil de lidar, pois manter a sala concentrada na atividade nem sempre é uma tarefa fácil, mas com a experiência de uma professora como a Débora, me senti segura para prosseguir e iniciar a atividade. Em minutos, nossa sala havia se transformado em um grande ateliê tribal, e ao invés de materiais como madeira, couro ou marfim, que eram utilizados naquele momento histórico para a confecção das máscaras, utilizaria jornais, bexigas e cola que seriam a base para a construção das mesmas.*

*Passei as instruções à sala e depois fui indo de dupla em dupla, para entender as reais necessidades de cada um e principalmente para sanar suas dúvidas, até porque, nessa etapa do processo, percebi que era difícil para eles entenderem que aquele amontoado de jornal e cola se transformaria em alguma coisa.*

*Acredito que a sociedade contemporânea capitalista tenha muita influência nas posturas e escolhas dos indivíduos, pois estes estão acostumadas a serem consumidores finais, sejam eles das próprias roupas, brinquedos ou até da própria comida. O que faz com que não entendam que há um caminho para se obter esse produto, desde a remoção da matéria-prima na natureza até o processo de industrialização e venda do mesmo no comércio.*

*Foi importante acompanhar suas reações quanto ao processo, que foi trabalhoso e muito árduo. Algumas crianças pensaram em desistir, outras encontraram alternativas para otimizar o tempo do processo, mas todas concluíram essa parte inicial da atividade. E eu mantinha o papel de facilitadora do conhecimento, incentivadora e*

*mediadora de conflitos, assim que estes ocorriam em sala. Levamos um dia letivo para concluir essa etapa.*

*Dias depois, fui até a escola, e levei as máscaras para casa para adiantar o acabamento, este, foi feito com goma laca e tinta branca. Foi um trabalho que apesar de solitário neste momento, gostei de executar, pois particularmente tenho um grande apreço por técnicas diferenciadas em artes visuais.*

*Depois de prontas, tivemos a ideia de fazer dos próximos passos da confecção das máscaras um trabalho conjunto e multidisciplinar com o professor de Artes da escola. Deste modo, fui na quinta-feira na escola, durante as duas primeiras aulas, ansiosa para consolidar essa parceria. (Memorial escrito para avaliação final do Pibid, Dezembro de 2017)*



Figura 3: Criança durante o processo de criação da máscara de Ilê Ifê

Fonte: Acervo pessoal da autora



Figura 4: Crianças realizando a pintura das máscaras de Ilê ifê.

Fonte: Acervo pessoal da autora

Outras lembranças que ficaram registradas em meu memorial:

*Cheguei na sala, no dia e horário combinados e encontrei com o professor de artes, que permitiu que eu conversasse anteriormente com as crianças, estas, se mantiveram extremamente prestativas e atenciosas à todas as instruções.*

*O professor Marcos fez uma introdução sobre a cultura africana, trazendo o viés de sua área. E em seguida, eu entreguei para a sala um material que também nos permitiu ampliar os conhecimentos sobre a arte africana e o contexto histórico que as máscaras estavam inseridas na história do livro.*

*Mais uma vez, distribui os materiais e pedi aos alunos que aguardassem os meus comandos para que pudéssemos iniciar a pintura das máscaras. Foi interessante observar o momento que começaram a realizar o trabalho, pois através dessa proposta tentei submergi-los novamente na realidade de um ateliê tribal, levando-os a entender a importância que um artesão tem para a comunidade.*

*Marcamos a lápis os olhos das máscaras de acordo com o tamanho do rosto das crianças e o professor Marcos fez o corte com o estilete. A partir disso, iniciou-se o processo de caracterização das máscaras, onde utilizamos a técnica da pintura. Foi muito interessante perceber o quanto foi natural para as crianças executarem essa atividade, pois a realizaram de forma intuitiva.*

*Usaríamos essas máscaras posteriormente na realização de um jogo de xadrez humano senegalês, chamado Yoté. Nesse jogo a sala seria separada em 2 equipes, que representariam a Nigéria, país da protagonista do livro Fummilola e o Senegal, país de origem e maior repercussão deste jogo no continente africano. Pesquisei quais eram as bandeiras dos países e suas respectivas cores (verde e branco para Nigéria e vermelho, amarelo, verde e preto para o Senegal) e pedi para que pintassem as máscaras nestas cores, que seriam seus times na atividade.*

*Sob constante orientação do professor de Artes e minha, os alunos foram compondo suas máscaras, que apesar das cores previamente determinadas, foram sendo construídas autenticamente. Durante o processo, deixamos penduradas em um varal, algumas máscaras africanas de diversos países e etnias, para que as crianças se inspirassem no desenho e pintura que utilizariam em suas criações, o que mesmo assim não foi o que determinou a identidade das mesmas.*

*Concluimos a pintura nesse mesmo dia e deixamos nossas “obras de arte” penduradas em um varal adaptado na lousa da parede próxima a porta. Era nítida a felicidade de algumas crianças e a percepção de outras de que devido ao processo de feitura da base não tão bem realizado, não se obtivera o resultado esperado. Dessa experiência, além dos conhecimentos de história, geografia e artes, também levamos o aprendizado de que, se não há empenho ou atenção em todo o processo, nesse caso o de confecção das máscaras de papel machê, não se obtém o resultado esperado. E que nem sempre esse processo é fácil, mas que é necessário. (Memorial escrito para avaliação final do Pibid, Dezembro de 2017).*



Figura 5: Varal com as máscaras africanas produzidas pelo 4º B.

Fonte: Acervo pessoal da autora

Realizar tais práticas na escola foi de imensa contribuição em minha formação acadêmica, pois me trouxe a vivência real em sala de aula; no que diz respeito à condução das aulas, contação de histórias e na execução de projetos artísticos de acordo com o devido respaldo do professor de Artes, Marcos. Me sinto satisfeita em poder tido a oportunidade de realizar esse trabalho em sala de aula de maneira tão profissional, comprometida e que demandou de mim, naqueles momentos, muita criticidade. Ressalto aqui a importância do auxílio das professoras que me deram todo o suporte durante essa jornada, Débora e Ana Paula<sup>6</sup>, acredito que sem o devido respaldo de ambas, não seria possível a execução desse projeto no tempo que tive para executá-lo.

Trago as considerações de Silva e Santiago (2016), pois explicitam a importância de rever a política curricular atenta às questões étnico-raciais:

A implementação da política curricular exige que se repense as bases da nossa instituição escolar: as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas; os procedimentos de ensino; as condições oferecidas para o ensino e a aprendizagem; e os objetivos da educação oferecida pelas escolas. Traduzir a legislação em conteúdos da formação e do ensino ainda constitui um desafio a ser enfrentado pelos atores da comunidade escolar, especialmente no que se refere à formação, às condições de trabalho e à prática pedagógica. (SILVA; SANTIAGO, 2016, p. 64).

Acredito que o processo de construção dessas práticas foi importante em diversos aspectos na minha formação, pois foi preciso da minha parte, uma pesquisa a respeito dos conteúdos, o que espontaneamente me fez sair da zona de conforto e ir além das metodologias e teorias que havia aprendido na universidade, para desenvolver a temática da africanidade e as questões étnico-raciais em sala de aula.

---

<sup>6</sup> A professora Ana Paula, substituiu a Professora Débora durante as primeiras semanas e contribuiu para continuidade do projeto até o retorno da mesma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração desse trabalho de conclusão de curso, visou o levantamento da temática abordada - africanidade - e a análise de narrativas de práticas relacionadas à mesma, trouxe a evidente necessidade de se considerar a lei 10.639/2003 e sua implementação no âmbito escolar.

Entendendo também, que o professor formado em um sistema social e educacional eurocêntrico e racista deveria ter a oportunidade de refletir para lidar com seus preconceitos a fim de, posteriormente, contribuir para que haja alterações significativas nas suas práticas (SOUZA; SOUZA, 2013). Assim, enfatizo que é necessária a desconstrução de discursos construídos a partir desses pilares para que isso se reflita na prática em sala de aula.

Em um dado momento dessa pesquisa, tive a oportunidade de, enquanto pibidiana, refletir sobre os impactos dessa formação e de como conseguiria reverter o que já está posto. A partir dos dados produzidos, pude expandir minhas concepções com relação aos desafios após a implementação da lei 10.639 e pude perceber também de que modo às práticas dos educadores são impactadas a partir da mesma.

De acordo com Dias (2012), para promover discussões e ações acerca da temática, foco desta pesquisa, não bastam às leis, por isso os trabalhos iniciais exigem muita energia das professoras, que precisam pensar experiências de aprendizagem, processos metodológicos, e ainda, dialogar com colegas, funcionários, gestores, pais para que compreendam a importância das discussões na constituição dos alunos. Para que isso aconteça é necessário que

As metodologias desenvolvidas nas formações devem proporcionar que o professor proceda a uma análise crítica da própria prática, estimulando uma atitude reflexiva sobre os acontecimentos de seu cotidiano escolar e os alicerçando aos conhecimentos essenciais para intervir na realidade concreta da instituição, sendo para isso necessário que ele reconheça o racismo institucional e estrutural da sociedade brasileira, rompendo com a ideologia do mito, o que pesquisas têm constatado que não é tarefa fácil, porque pede a quebra de paradigmas fortemente constituídos na sociedade brasileira.  
(DIAS, 2012, p. 672).

E, entendendo a relevância dessas práticas para o contexto da escola brasileira, de acordo com Fernandes (2005), é necessário que haja um esforço por parte dos órgãos governamentais ligados à área de promoção da igualdade racial, no sentido de oferecer,

em parceria com as instâncias educacionais, cursos de extensão sobre a história da África e de cultura afrobrasileira, bem como a publicação de material didático-pedagógico que possa dar suporte técnico a atuação desses docentes no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com a maioria dos trabalhos estudados, vejo nos processos de formação inicial e continuada, um contexto propício para refletir sobre as temáticas centrais que atravessaram este estudo. Nessa linha, Fernandes (2005) explicita a necessidade de que instituições de fomento à pesquisa incentivem estudos que tratem as temáticas que abordei neste trabalho.

As instituições de fomento à pesquisa (CAPES, CNPq, FINEP, FAPESP, entre outras) poderiam incentivar essa formação mediante criação de bolsas de estudos e intercâmbios culturais com centros de pesquisa de países africanos. Ainda hoje, a maior parte dos bolsistas que saem do Brasil para cursar a pós-graduação escolhe os Estados Unidos ou países europeus. Assim, reforça-se uma formação acadêmica de caráter estritamente eurocêntrico. (FERNANDES, 2005, p. 385).

Considero que é necessária uma mudança, que o viés eurocêntrico se modifique não só no discurso dos professores, ou na ação da equipe pedagógica, mas também nas pesquisas acadêmicas e na forma como as mesmas são produzidas na atualidade.

Sendo assim, entendo que esse trabalho e minha experiência enquanto pibidiana foram de imensa contribuição para minha formação enquanto futura docente e espero que seja igualmente útil a todos os educadores que se propuserem a trabalhar com essa temática em sala de aula.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*/ Mikhail Bakhtín; prefácio de Roman Jakobson; apresentação de Marina Yaguello; tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Viera; com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz, 9ª Edição, São Paulo, Hucitec, 1999.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos*. Porto Editora, p.19 –51, 1994.

BOLDARINE, R. F. *Representações, narrativas e práticas de leitura: Um estudo com professores de uma escola pública*, dissertação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

CATANANTE, RAMALHO D., DIAS, L. R. *A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio*. EDUCAR EM REVISTA (IMPRESSO), v. il, p. 103-113, 2017.

COELHO, W. COELHO M., *Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso*, Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013.

CUNHA, L. A.. *A pesquisa Narrativa no Contexto da Formação Docente*. In: VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2010, Teresina. VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI- O Pensamento Pedagógico na Contemporaneidade, 2010.

DIAS, L. R. *Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo*. Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 17, p. 661-674, 2012.

LIMA, M., GERALDI, C., GERALDI, J. *O trabalho com narrativas na Investigação em Educação*, Educação em Revista, Belo Horizonte, v.31, p.17-44, Janeiro-Março 2015.

FERNANDES, FLORINDO A. C., MARTINS, R., OLIVEIRA, R. PAULINO. *Rap nacional: a juventude negra e a experiência poético-musical em sala de aula*. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 64, p. 183-200, ago. 2016.

FERNANDES, J. R. ORIÁ. *Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades*. Cadernos CEDES (Impresso), v. 25, p. 378-388, 2005.

FERNANDES, SOUZA V. B, CHRISTIANO M. C. C. *Identidade Negra entre exclusão e liberdade*. Rev. Inst. Estud. Bras., n.63, pp.103-120, 2016.

GADEA, C. A. *O espaço da negritude e o reverso da africanidade: crítica sobre as relações raciais contemporâneas*. Cad. CRH, vol.26, n.69, pp.563-579, 2013.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3ª edição, p. 10. Reimpressão, São Paulo: Editora Atlas, 1991.

GOMES, A. S.. *Africanidades e diversidades no ensino de História: entre saberes e práticas*. EDUCAR EM REVISTA (IMPRESSO), p. 189-214, 2017.

GOMES, N. L.. *Cultura negra e educação*, Revista Brasileira de Educação, Nº 23, Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

LIMA, T. C. S. de, MIOTO, R. C. T. *Procedimentos Metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica*, Revista Katálisis (Impresso), v. 10, p. 35-45, 2007.

OLIVEIRA, E. *A Lei 10.639/2003 e a Escola de Educação Especial: um desafio a mais para a formação de professores*. Educar em Revista (Impresso), v. 1, p. 85-95, 2013.

OLIVEIRA, L. F. *Educação antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia*. Educ. Real, vol.39, n.1, pp.81-98, 2014.

OLIVEIRA M., SILVA P.. *Educação Étnico-Racial e Formação Inicial de Professores: a recepção da Lei 10.639/03*, Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 183-196, jan./mar. 2017.

PARÉ, Leal Marilene, OLIVEIRA, L. P., VELLOSO, A. D. . *A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da Comunidade Kalunga de Engenho II (GO)*. Cadernos do CEDES (UNICAMP), v. 27, p. 1-13, 2007.

RACIONAIS MC'S. *1000 trutas 1000 tretas* (Ao vivo), São Paulo, Cosa Nostra, 2006, 1 cd.

RIBEIRO, Giselle Rodrigues. *O afro-brasileiro e sua representação no livro didático de língua materna*. Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP), v. 49, p. 101-113, 2010.

ROZA, L. M. *Abordagens ao Racismo nos Livros Didáticos de História* (2008-2011). Educ. Real, vol.42, n.1, pp.13-34, 2017.

SILVA, C., SANTIAGO, E. *História e cultura afro-brasileira: uma política curricular de afirmação da população negra no Brasil*, Educación, Vol. XXV, Nº 48, 03/2016.

SILVA, P. V., B. da SOUZA, G. *Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil*. Educ. rev., n.47, pp.35-50, 2013.

SÁ-SILVA, J, ALMEIDA, C., GUINDANI, J., *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*, Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, São Leopoldo, ano 1, n.1 jul. 2009.

SOUZA, F. S.; SOUZA, L. M. P.. *Implementação da Lei 10 639/03: mapeando embates e percalços*. Educar em revista, v. 1, p. 51, 2013.