



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

KÊNIA PATRÍCIA ARAÚJO

Malaika: criação de um livro literário para a temática das Relações
Étnicas e Raciais no Ensino Fundamental

GOIÂNIA
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Kênia Patrícia Araújo

3. Título do trabalho

Malaika: criação de um livro literário para a temática das Relações Étnicas e Raciais no Ensino Fundamental

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Danilo Rabelo, Professor do Magistério Superior**, em 15/06/2023, às 10:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Kênia Patrícia Araújo, Discente**, em 02/07/2023, às 21:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3821994** e o código CRC **6F8AA2BE**.

KÊNIA PATRÍCIA ARAÚJO

Malaika: criação de um livro literário para a temática das Relações
Étnicas e Raciais no Ensino Fundamental

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

Orientador: Prof. Dr. Danilo Rabelo

GOIÂNIA
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Araújo, Kênia Patrícia

Malaika: criação de um livro literário para a temática das Relações Étnicas e Raciais no Ensino Fundamental [manuscrito] / Kênia Patrícia Araújo. - 2023.
199 f.: il.

Orientador: Prof. Danilo Rabelo.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2023.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, fotografias, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Ensino; Literatura . 2. Educação Básica . 3. Sociologia da Educação . 4. Culturas Afro-Brasileira e Africana. 5. Educação para as relações étnicas e raciais. I. Rabelo, Danilo, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos dois dias do mês de junho do ano 2023, às 14:00 horas, via webconferência, foi realizada a **Defesa da Dissertação** intitulada "*O estudo da História, da cultura afro-brasileira e a representatividade negra e os seus impactos na autoestima, no respeito à diversidade e na aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental*" e do Produto Educacional intitulado "*Malaika*", pela discente **Kênia Patrícia Araújo**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Prof. Dr. Danilo Rabelo (PPGEEB/CEPAE/UFG) – presidente,

Profa. Dra. Anna Maria Dias Vreeswijk (PPGEEB/CEPAE/UFG)– membro interno,

Prof. Dr. Allysson Fernandes Garcia (CEPAE/UFG) - membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Malaika: criação de um livro literário para a temática das Relações Étnicas e Raciais no Ensino Fundamental



Documento assinado eletronicamente por **Danilo Rabelo, Professor do Magistério Superior**, em 13/06/2023, às 09:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Allysson Fernandes Garcia, Professor do Magistério Superior**, em 13/06/2023, às 15:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Anna Maria Dias Vreeswijk, Professor do Magistério Superior**, em 13/06/2023, às 16:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3716077** e o código CRC **C3110A13**.

ARAÚJO, Kênia Patrícia. **O estudo da História, da cultura afro-brasileira e a representatividade negra e seus impactos na autoestima, no respeito à diversidade e na aprendizagem dos alunos do ensino fundamental.** 2023. 199f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

Esta dissertação apresentada para a obtenção do título de mestre em Ensino na Educação Básica, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do CEPAE/UFG traz uma proposta pedagógica para o estudo da História e da Cultura Afro-brasileira objetivando melhorar o aprendizado dos estudantes na temática étnico racial, estimular a autoestima e a autoaceitação do aluno negro, promover o respeito à diversidade em sala de aula por meio de seu produto educacional. O produto educacional é um livro paradidático autoral intitulado “MALAIKA”. A história do livro engloba informações sobre a cultura negra, a história de personalidades que contribuíram para as conquistas do povo negro, e alguns conceitos importantes para o entendimento do assunto proposto. Para sua aplicação foi escolhida uma turma de sexto ano de uma escola municipal de Goiânia e a professora de Língua Portuguesa da turma foi convidada para leitura e discussão em sala durante suas aulas. Os dados obtidos com a realização das atividades sugeridas nos cinco capítulos do livro paradidático serão apresentados e discutidos na presente dissertação. Assuntos como diversidade, representatividade negra, leis antirracistas, racismo e preconceito foram apresentados à turma por intermédio dos personagens do livro. No que se refere a dissertação, a metodologia escolhida para a apresentação do estudo foi a pesquisa-ação, utilizando-se da investigação qualitativa e de natureza aplicada em um estudo de caso e da pesquisa bibliográfica para apoio teórico. O estudo foi dividido em três capítulos. O primeiro capítulo narra a chegada dos negros ao Brasil por meio do tráfico negreiro, sua resistência, seus desafios, conquistas com o Movimento Negro e o papel da literatura para preencher as lacunas deixadas pela história oficial. O segundo capítulo discorre sobre a necessidade do ensino da história e da cultura afro-brasileira para uma educação antirracista que combata o racismo estrutural da escola e traz uma proposta do produto educacional em construção. O terceiro capítulo apresenta com mais profundidade o produto educacional “Malaika”, os dados obtidos ao ser trabalhado em campo e suas considerações acerca da necessidade de se trabalhar a História e da Cultura Afro-brasileira com os alunos do Ensino Fundamental. Rabelo (2008; 2013; 2015); Mattos (2012); Almeida (2019); Gomes (2019) foram alguns dos teóricos utilizados na dissertação com o intuito de se contar a história do negro não apenas pela visão do colonizador, mas sim, pelas conquistas e lutas dos escravizados, assunto pouco conhecido e discutido na sala de aula como visto pela análise do PPP da escola pública escolhida como campo. Os estudos dos teóricos Munanga (2005; 2012), Almeida (2020), Andrade (2005), Cavalleiro (2005; 2010), Gonzales (2020), Hooks (2012) entre outros, foram utilizados para embasamento teórico no tema étnico racial e as teorias de Freire (1987; 1997), Fanon (2008), Geertz (2017), Vygotsky (2004) relacionadas à interação social, cultura, aprendizagem e educação. Na pesquisa foram citadas partes específicas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDHII), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Lei 10.639/03, BNCC e mais alguns documentos oficiais do governo citados nas referências bibliográficas.

Palavras-Chave: Ensino. Literatura. Sociologia da Educação. Culturas Afro-Brasileira e Africana. Educação Básica. Educação para as relações étnicas e raciais.

ARAÚJO, Kênia Patrícia. **The study of History, Afro-Brazilian culture and black representativeness and their impacts on self-esteem, respect for diversity and learning ability of elementary school students.** 2020. 199f. Dissertation Thesis (master's degree in Basic Education Teaching) – Postgraduate Program in Basic Education Teaching, Teaching and Research Applied in Education Center, Federal University of Goiás, Goiânia, GO.

ABSTRACT

This dissertation, presented for obtaining the title of master's in teaching in Basic Education, from the CEPAE/UFG Strictum Sensum Graduate Program, brings a pedagogical proposal for the study of Afro-Brazilian History and Culture, aiming to improve students' learning in ethnic-racial theme, encourage self-esteem and self-acceptance of black students, promote respect for diversity in the classroom through its educational product. The educational product is an authorial para-didactic book entitled "MALAIKA". The book's history includes information about Black culture, the history of personalities who contributed to the achievements of Black people, and some important concepts for understanding the proposed subject. For its application, a sixth-grade class of a municipal school in Goiania was chosen and the Portuguese language teacher of the class was invited to read and discuss in the classroom during her classes. The data obtained from conducting the activities suggested in the five chapters of the para-didactic book will be presented and discussed in this dissertation. Subjects such as diversity, black representation, anti-racist laws, racism and prejudice were presented to the class through the characters in the book. About the dissertation, the method chosen for the presentation of the study was action research, using qualitative and applied research in a case study and bibliographical research for theoretical support. The study was divided into three chapters. The first chapter narrates the arrival of Black people in Brazil through the slave trade, their resistance, their challenges, achievements with the Black Movement and the role of literature in filling the gaps left by official history. The second chapter discusses the need for teaching Afro-Brazilian history and culture for an anti-racist education that combats structural racism in the school and presents a proposal for the educational product under construction. The third chapter presents in more depth the educational product "Malaika", the data obtained when working in the field and its considerations about the need to work on Afro-Brazilian History and Culture with Elementary School students. Rabelo (2008; 2013; 2015); Mattos (2012); Almeida (2019); Gomes (2019) were some of the theorists used in the dissertation to tell the history of black people not only from the point of view of the colonizer but rather, through the conquests and struggles of the enslaved, a subject little known and discussed in the classroom as seen by the PPP analysis of the public school chosen as a field. The studies of theorists Munanga (2005; 2012), Almeida (2020), Andrade (2005), Cavalleiro (2005; 2010), Gonzales (2020), and Hooks (2012) among others, were used for theoretical basis in the racial ethnic theme and the theories of Freire (1987; 1997), Fanon (2008), Geertz (2017), Vygotsky (2004) related to social interaction, culture, learning, and education. In the research, specific parts of the National Human Rights Program (PNDH II), of the National Curriculum Guidelines for the education of ethnic-racial relations and the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture, Law 10.639/03, BNCC, and more were cited some official government documents are cited in the bibliographic references.

Keywords: Teaching. Literature. Sociology of Education. Afro-Brazilian and African cultures. Basic education. Education for ethnic and racial relations.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição de dados referentes à AUTOACEITAÇÃO, à AUTOESTIMA e aos aspectos emocionais dos estudantes da pesquisa (2022).....	86
Tabela 2 – Distribuição de dados referentes à aprendizagem e ao desempenho escolar dos estudantes participantes da pesquisa (2022).....	89
Tabela 3 – Distribuição de dados referentes aos sentimentos que a escola desperta e ao comportamento escolar dos estudantes participantes da pesquisa.....	90
Tabela 4 – Distribuição dados referentes à interação familiar, social e escolar dos estudantes da pesquisa (2022).....	91
Tabela 5 – Distribuição de dados referentes à REPRESENTATIVIDADE percebidas pelos Estudantes Participantes da Pesquisa (2022).....	94
Tabela 6 – Distribuição de Dados Referentes à Décima Questão da Ficha Literária do livro Malaika: Quais assuntos você achou mais importante nas aulas de Malaika? Escreva cinco deles: (2022).....	117

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Adaptação portuguesa do Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale reduzida a 30 questões.....	81
Figura 2 – Participante do projeto respondendo uma das questões do livro paradidático.....	96
Figura 3 – Turma do sexto ano transcrevendo para o livro paradidático o significado de seus nomes pesquisados na internet e com familiares em casa.....	100
Figura 4 – Respostas de participantes às perguntas do quinto capítulo.....	107
Figura 5 – Professora discutindo e mediando as atividades com os participantes.....	108
Figura 6 – Respostas de alunos participantes da pesquisa à sétima questão da Ficha Literária.....	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição de gênero dos estudantes da pesquisa (2022).....	82
Gráfico 2 – Distribuição etária dos estudantes participantes da pesquisa (2022).....	83
Gráfico 3 – Distribuição étnica e racial conforme autodeclaração dos estudantes participantes da pesquisa (2022).....	84
Gráfico 4 – Dados referentes à primeira questão da Ficha Avaliativa do Produto Educacional “Malaika” respondida pelos estudantes participantes da pesquisa (2022).....	108
Gráfico 5 – Dados referentes à segunda questão da ficha avaliativa do Produto Educacional “Malaika” respondida pelos estudantes da pesquisa (2022).....	109
Gráfico 6 – Dados referentes à terceira questão da Ficha Avaliativa do Produto Educacional “Malaika” respondida pelos estudantes participantes da pesquisa (2022).....	110
Gráfico 7 – Dados referentes à sexta da Ficha Avaliativa do Produto Educacional “Malaika” respondida pelos estudantes participantes da pesquisa (2022).....	112
Gráfico 8 – Dados referentes à nona questão da Ficha Avaliativa do Produto Educacional “Malaika” respondida pelos estudantes participantes da pesquisa (2022).....	115
Gráfico 9 – Dados referentes à decima nona questão da Ficha Avaliativa do Produto Educacional “Malaika” respondida pelos estudantes participantes da pesquisa (2022).....	118

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALEGO - Assembleia Legislativa do Estado de Goiás

AVAH – Ambiente Virtual de Aprendizagem Híbrido

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE/CP - Conselho Nacional De Educação Conselho Pleno

DCGO - Documento Curricular para Goiás

FNB – Frente Negra Brasileira

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPCN – Instituto de Pesquisa das Culturas Negras

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MNU – Movimento Negro Unificado

MPF – Ministério Público Federal

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PAFIE – Programa de Autonomia das Instituições Educacionais

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PHSCS – Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (Escala de Autoconceito de Piers-Harris)

PNEDH – Plano Nacional De Educação Em Direitos Humanos

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

SME – Secretaria Municipal da Educação

TALE – Termo de Anuência Livre e Esclarecida

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEN – Teatro Experimental do Negro

UHC – União de Homens de Cor

SUMÁRIO

.INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 - DA CHEGADA DO NEGRO AFRICANO AO BRASIL À CRIAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS MOVIMENTOS NEGROS E AS LACUNAS HISTÓRICAS PREENCHIDAS PELA LITERATURA.....	24
1.1 A Escravidão e suas Marcas nos Negros Brasileiros.....	24
1.2 Resistência negra durante a escravidão.....	32
1.3 Desafios do fim da Escravidão, Movimentos Negros Brasileiros e a importância da Literatura na Historiografia do Povo Negro.....	38
1.4 A Importância da Literatura na História do Povo Negro e o papel do PNLD na Literatura Negra em Sala de Aula.....	50
CAPÍTULO 2 - O PAPEL DO ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E DA REPRESENTATIVIDADE NEGRA NUMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA RUMO À APRENDIZAGEM E À AUTOESTIMA.....	54
2.1 Racismo Estrutural x Escola.....	54
2.2 Enxergando o racismo dentro da escola.....	58
2.3 Combatendo o Racismo Escolar: Cultura, História e Representatividade Negra.....	60
2.4 Resignificando a educação.....	65
2.5 Criando um produto educacional que estimule a representatividade, o empoderamento e o respeito às diferenças.....	70
CAPÍTULO 3 - CONHECENDO O PRODUTO EDUCACIONAL “MALAIKA”, SUA APLICAÇÃO E SEUS RESULTADOS NA UTILIZAÇÃO EM UMA TURMA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DA CIDADE DE GOIÂNIA.....	71
3.1 Descrição da Escola Campo.....	71
3.2 Sujeitos participantes da pesquisa.....	78
3.2.1 Professora.....	78
3.2.2 Alunos(as).....	80
3.3 Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale 2 – Adaptação.....	81
3.3.1 Resultados obtidos com a Escala de Autoconceito Adaptada (Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale 2).....	82
3.4 Processo de criação do produto educacional e seu resultado.....	95
3.4.1 Resultados e gráficos obtidos na pesquisa com a aplicação e avaliação do produto educacional em sala de aula: “Malaika”.....	109

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	130
APÊNDICE.....	139
PRODUTO EDUCACIONAL.....	140
APÊNDICE 2 - INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA.....	185
APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	187
APÊNDICE 4 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE.....	190
APÊNDICE 5- TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO.....	192
APÊNDICE 6 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – Professora Aplicadora.....	193
APÊNDICE 7 - ESCALA DE AUTOCONCEITO (Adaptação).....	196
APÊNDICE 8 - Ficha Literária – Malaika.....	198

INTRODUÇÃO

Muito se fala de igualdade racial, de educação inclusiva, mas o dia a dia escolar demonstra que a prática ainda está bem distante das teorias, principalmente no que tange aos conteúdos ligados ao estudo da história e da cultura africana dentro das salas de aula e à baixa representatividade do aluno negro em seu ambiente escolar. Mas o que seria essa representatividade? Farias (2018) define o termo da seguinte forma:

Representatividade, de acordo com o dicionário Aurélio (2016) é a qualidade reconhecida a um homem, a um organismo, mandatado oficialmente por um grupo de pessoas para defender os seus interesses, já no Michaelis (2016), representatividade é ‘a qualidade de representativo’, o que não ajuda muito a compreender o que realmente significa. Porém o conceito tem abrangido mais significados e, de certa forma, mais contundentes. Hoje, representatividade, vem do ato de sentir-se representado, por alguém ou movimento mais influente, geralmente nas grandes mídias. Representatividade é, também, a qualidade de nos sentirmos representados por um grupo, indivíduo ou expressão humana, em nossas características, sejam elas físicas, comportamentais ou socioculturais. É por meio desta qualidade que nos sentimos parte de um grupo, pertencentes a ele, compartilhando experiências, impressões, sentimentos e pensamentos com seus membros (FARIAS, 2018, s.p).

Utilizar-se-á também o conceito de representatividade política de Silvio Almeida que diz que “o que chamamos de representatividade refere-se à participação de minorias em espaços de poder e prestígio social, inclusive no interior dos centros de difusão ideológica como os meios de comunicação e a academia” (ALMEIDA, 2020, p. 109).

Pautando-se nesses conceitos do ver-se representado nos espaços em que habita, conhecer a história e cultura do povo negro e sentir-se parte ativa desses espaços, essa dissertação nasceu da percepção desenvolvida pela pesquisadora, ao longo de quase vinte anos de magistério em instituições públicas do Estado de Goiás, de como o aluno negro se sente invisível em um ambiente em que não encontra elementos que sejam parte de sua história e de sua cultura, chegando inclusive a excluí-lo em diversas ocasiões. Isto pode ser notado desde os murais e painéis que enfeitam as instituições em datas comemorativas aos poucos projetos voltados à promoção da igualdade racial que, quando existem, se restringem ao 20 de novembro, trazendo uma percepção caricata da pessoa negra (muitas vezes representada por pessoas brancas ou pardas vestidas como escravas) e pouco valorizando sua cultura e seus representantes.

Este apagamento histórico da pessoa negra, sem ações práticas que promovam a igualdade racial e que estimulem o protagonismo e a autoestima dos alunos, torna o processo de aprendizagem, pautado na igualdade entre as raças, algo difícil de ser alcançado.

Isso tem um impacto sobre a construção da identidade dos educandos de ascendência africana, indígena e mestiça, que não encontram referências positivas a sua origem, a sua cultura e a sua história, omitida ou mostrada de maneira caricatural, estereotipada e folclorizada na escola (SILVA, 1995, p. 135).

Neusa Santos Souza apontou o que considera acontecer com o negro na sociedade brasileira:

Tendo que livrar-se da concepção tradicionalista que o definia econômica, política e socialmente como inferior e submisso, e não possuindo uma outra concepção positiva de si mesmo, o negro viu-se obrigado a tomar o branco como modelo de identidade, ao estruturar e levar a cabo a estratégia de ascensão social (SOUZA, 1983, p. 19).

Muitas crianças negras, constantemente expostas às situações racistas e de apagamento social escolar, em diversas ocasiões, tendem a reproduzir o comportamento que as rodeia. Desta forma, acabam negando suas características raciais e sua cultura. Assim como o homem negro adulto é passível de reproduzir comportamentos para a ascensão social, a criança negra reproduz esses comportamentos buscando a aceitação social.

Diante disso, esta pesquisa visa analisar se é possível reverter por meio da leitura de uma obra voltada para a promoção racial e para a educação antirracista essa falta de conhecimento cultural e histórico que leva a criança negra a não se reconhecer como indivíduo e sujeito da sua própria história, conseqüentemente levando-a a uma perda de identidade individual e coletiva frente às diferenças com as demais. Quando não há representação de heróis negros, pessoas negras em posição de destaque político ou econômico, ou nem mesmo uma peça de publicidade, protagonismo em histórias literárias, a criança e o adolescente negro podem se sentir diminuídos no ambiente escolar, sujeitos a padrões que devem se encaixar para que não sejam submetidos ao sofrimento de se verem diferentes em um mundo embranquecido. Na perspectiva de Souza (1983), ser negro e se reconhecer como negro é algo que precisa de tempo, um processo de consciência social gradual e que seja articulado a exemplos considerados referentes para este indivíduo.

Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração [...] (SOUZA, 1983, p.77).

Esta dissertação almeja contribuir para a modificação desta realidade que exclui a criança e o adolescente negro no contexto da escola, por meio de um material paradidático que tem como finalidade articular o conhecimento histórico-cultural, à promoção racial e ao empoderamento negro no sentido usado pela ativista social e intelectual indiana Battiwala (1994) e citada por Sardenberg (2017):

O termo empoderamento se refere a uma gama de atividades, da assertividade individual até à resistência, protesto e mobilização coletivas, que questionam as bases das relações de poder. No caso de indivíduos e grupos cujo acesso aos recursos e poder são determinados por classe, casta, etnicidade e gênero, o empoderamento começa quando eles não apenas reconhecem as forças sistêmicas que os oprimem, como também atuam no sentido de mudar as relações de poder existentes. Portanto, o empoderamento é um processo dirigido para a transformação da natureza e direção das forças sistêmicas que marginalizam as mulheres e outros setores excluídos em determinados contextos (BATTIWALA, 1994, p. 130 apud SARDENBERG, 2006, p. 6).

O livro paradidático objetiva suscitar na sala de aula em que foi aplicado discussões sobre a temática étnico racial, o reconhecimento de personalidades negras que foram relevantes e ainda continuam sendo para a história mundial, tendo em vista a necessidade de um trabalho conjunto com os estudantes que possuem diferentes realidades sociais, culturais, além de serem pessoas que têm aspectos físicos de uma identidade que não é apenas negra, mas sim que faz parte de uma diversidade. Nesse sentido, Khater e Souza (2018, p. 32) descrevem como “[...] pessoas diferentes e que devem conviver de forma ética e solidária, respeitando as diferenças, tratando como igual”. Desse modo, ao desenvolver essa ação afirmativa é possível melhorar a aprendizagem no curto prazo, pois a mesma possibilitará o aumento da autoestima e auto aceitação dos estudantes negros. Isso acontece por causa da constituição de um ambiente escolar mais inclusivo, em relação à individualidade de cada um.

Neste sentido o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)¹ ressalta:

¹ “O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é uma política pública que consolida um projeto de sociedade baseado nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social, por meio de um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos que visa o exercício da solidariedade e do respeito às diversidades (Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2018)”.

São princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica: (...) d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação [...] (BRASIL, 2006, p. 23-24).

Para que as leis étnico-raciais saíssem do papel e começassem a ser colocadas em prática, muitas ações foram lançadas pelo governo federal visando o cumprimento efetivo dessas leis. Como exemplo é possível mencionar a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e suas diretrizes para a aplicação da política nacional de educação para as relações étnico-raciais com um conjunto de práticas, conceitos, e referências que visam uma cultura de reconhecimento e respeito às diferentes origens, raças e histórias que se formaram e se entrelaçaram na origem do país e coexistem até os dias de hoje, nem sempre de forma pacífica.

Percebe-se que a BNCC resgata resoluções, diretrizes e leis já existentes, mas que estavam apagadas e pouco colocadas em prática, orientando as instituições escolares a incorporarem conteúdos voltados à diversidade, à cultura africana e às questões ligadas à saúde e ao meio ambiente:

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422) (BRASIL, 2018, p. 19-20).

Para que a presente dissertação alcance seus objetivos educacionais torna-se necessário também observar se a instituição escolar em que ocorrerá a pesquisa segue estas orientações em seu dia a dia e se as documentam em seu PPP (Projeto Político Pedagógico), se possui ações afirmativas para a promoção étnico-racial ao longo do ano letivo ou se trabalha estas questões apenas em datas específicas do ano e de forma superficial.

Sendo assim, a questão que norteou esta pesquisa, foi: Em que medida a Literatura trabalhada em sala de aula pode ser um elemento discursivo de promoção da inclusão ao apresentar figuras reais de pessoas negras e suas tradições culturais e além disso influenciar

positivamente a autovisão de um grupo de crianças negras e a de seus pares em relação à negritude²?

Foram necessárias muitas décadas de luta de movimentos e estudiosos da área para que o Estado abraçasse a necessidade de uma educação às relações étnico raciais e criasse leis que impulsionassem mudanças efetivas nos currículos. A promulgação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas instituições de Ensino Fundamental e Médio, foi o resultado dessas lutas, tanto sociais quanto políticas. E, apesar de serem um marco, ainda não demarcaram soluções definitivas para o fim da inaqueção do currículo no tocante às relações étnico raciais e ao desconhecimento ou ao apagamento da história africana nas instituições escolares, que fica muitas vezes relegadas às datas específicas, como ao 20 de novembro, ou, ao discutível, 13 de maio, assim como, a acontecimentos isolados, distantes dos assuntos diariamente discutidos em uma sala de aula.

Para que a lei saia do papel e vá para sala de aula cumprir seu objetivo, torna-se necessário um professor que entenda a necessidade do conteúdo e aja ativamente para inseri-lo em sua prática cotidiana ou, do contrário, será só mais uma exigência que consta nos currículos oficiais, mas dificilmente chega ao ambiente escolar propriamente dito.

Os professores ainda não fundamentados na história africana, ou mesmo no processo histórico que discute a inserção do negro nos projetos da nação no Brasil e em outros países da América Latina, acabam por não estabelecer nenhuma correlação entre os conteúdos programáticos que favorecem a inclusão dessa temática nos diferentes estudos (RIBEIRO; PEREIRA, 2018, p.84).

Além desse desconhecimento do conteúdo por parte de grande parte dos professores que não tiveram nada parecido em seus anos de estudo na educação regular e muitos, nem mesmo, em seus cursos de graduação, esbarra-se também na escassez de material didático ou paradidático que trabalhe positivamente a educação à diversidade e antirracista. Mas será que realmente não há material ou o professor que se encontra incapaz de buscar o que não lhe faz falta? É necessário que o professor também esteja preparado para rejeitar material em que a retratação do negro ainda aparece sob uma visão preconceituosa e estereotipada gerada há

² “O negro se dá conta de que a sua salvação não está na busca da assimilação do branco, mas sim na retomada de si, isto é, na sua afirmação cultural, moral, física e intelectual, na crença de que ele é sujeito de uma história e de uma civilização que lhe foram negadas e que precisa va recuperar. A essa retomada, a essa afirmação dos valores da civilização do mundo negro deu-se o nome de "negritude"” (MUNANGA, 1990, p. 111).

séculos pelo desconhecimento à cultura africana, vista com estranheza e arrogância pelos povos brancos que colonizaram nosso continente, sendo apagada sistematicamente por vários anos com fortes consequências à vida do negro dentro e fora das instituições de ensino.

O aluno negro que nasceu e cresceu sentindo o impacto desse apagamento histórico secular de sua cultura, suas raízes e a perseguição às suas religiões africanas, a ridicularização de suas características físicas e a pouca representatividade nas mídias sociais tão presentes em seu tempo, precisa mais do que nunca da escola e de uma educação antirracista que possa mostrar-lhe seu protagonismo, a força, a coragem e a arte de seu povo. Paulo Freire (1997, p. 16), retratava a necessidade de uma educação que remasse contra a maré vigente:

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não tem alma. Negros não rezam. Com sua negritude os negros sujam a branquitude³ das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedade em que se faz isso em que se queimam igrejas de negros se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia. Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada que ver com a humildade que o pensar certo exige. Não têm nada que ver com o bom senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez.

A professora e escritora americana bell hooks⁴ é uma grande admiradora de Freire e em sua obra - *Ensinando a Transgredir* - reflete que apesar dos avanços em relação à promoção de uma educação à diversidade muito ainda precisa ser feito e discutido:

Apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformadora de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão. Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, professores – em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade –, temos de reconhecer

³ De acordo com Maria Aparecida Bento, doutora em psicologia social, o termo branquitude “[...] refere-se a racialidade do branco, configurando uma visão de mundo, um posicionamento de vantagens calcado no silêncio e omissão (diante do racismo) por um lado, e por outro, na prática discriminatória sistemática com vistas a conseguir e manter situações de privilégio que impregna ação e o discurso; e que justifica/ mantém/ reproduz as desigualdades raciais no trabalho” (BENTO, 2002, s.p).

⁴ Sobre o nome de bell hooks ser empregado em letra minúscula: essa prática surge a partir de uma postura da própria autora que criou esse nome em homenagem à sua avó e o emprega em letra minúscula como um posicionamento político que busca romper com as convenções linguísticas e acadêmicas, dando enfoque ao seu trabalho e não à sua pessoa. O presente texto respeita a escolha da autora (FURQUIM, 2019).

que nosso estilo de ensino tem de mudar. Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal (HOOKS, 2017, p. 51).

Esta pesquisa apresenta-se como uma ação afirmativa inserindo material paradidático auxiliar à busca por uma escola pública antirracista. Os resultados serão utilizados para investigar se conhecer mais de sua história e cultura dando ênfase à autoaceitação e à autoestima de personagens negros e não negros no ambiente pedagógico pode contribuir para o aprendizado sobre as questões étnico raciais em sala de aula. Cavalcanti (2003) em seus estudos sobre a influência da autoestima sobre a aprendizagem concluiu:

Sobre as dificuldades de aprendizagem e a baixa autoestima pôde se constatar que grande parte dos professores desconhece as origens e os fatores que os ocasionam, como também a relação de reciprocidade existente. Nesse sentido, o estudo mostrou que as dificuldades de aprendizagens são configuradas por desordens neurológicas nas vias aferentes de informação e que causam, diante dos frequentes fracassos e desajustes sociais, uma baixa no sentimento valorativo do educando. O estudo também mostrou que o estado de baixa autoestima atrapalha as vias receptoras de informação, provocando distorções do estímulo recebido e gerando dificuldades de aprendizagem, configurando assim um ciclo onde o professor tem papel fundamental e pode interferir no processo de aprendizagem melhorando suas técnicas e assumindo uma postura de incentivador diário da autoestima de seus alunos (CAVALCANTI, 2003, p. 40).

A escolha de um livro paradidático que aborde a temática étnico racial, mostrando personalidades importantes na história da África e no Brasil, assim como aspectos culturais da cultura africana e afro-brasileira, deu-se pela necessidade da inserção de subsídios que pudessem ser usados em sala pelos professores de Língua Portuguesa. O docente que não encontra material e não tem a vivência necessária para lidar com acontecimentos e conflitos raciais em sua sala de aula acaba, muitas vezes, reproduzindo, intencionalmente ou não, atitudes e diálogos racistas. Por isso, quando se fala da necessidade de uma educação voltada ao ensino à diversidade não se trata apenas da aprendizagem dos discentes. Nogueira e Nogueira (2018), destacam dificuldades nesta área, pontuadas por docentes, em cursos de formação:

Percebemos que a preocupação central em desenvolver suas práticas estava muito mais voltada para obter orientações metodológicas, do que para obter um embasamento teórico e conceitual. Nas apresentações, aparecem falas como: “Sei que temos que trabalhar o tema, por sua obrigatoriedade, no entanto, não temos materiais disponíveis”. Para muitos, as expectativas de participar das atividades estavam diretamente relacionadas ao “como trabalhar”.

Ao serem discutidos conceitos como racismo, preconceitos e relações raciais, ficou bastante evidente a existência de uma lacuna na formação profissional desses docentes. Isso se confirmou no decorrer dos debates, por meio das falas e depoimentos dos docentes que se posicionavam a partir de suas experiências pessoais, demonstrando uma tendência à negação do conflito racial, conformando, assim, o mito da democracia racial (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2018, p. 221).

Considera-se que um material que possa ser usado para estudar a cultura e a história afro-brasileira e discutir a representatividade negra com toda a turma de forma divertida e leve, trará um significativo avanço e um caminho para que os professores possam trabalhar o conteúdo e acompanhar as mudanças, positivas ou não, na aquisição do processo de ensino aprendizagem de seu aluno negro. Isto não significa que há a aspiração fantasiosa em mudar toda uma realidade com o uso de um único material, mas pequenas ações afirmativas podem sim, influenciar em um grupo social de forma realista e positiva. bell hooks (2017) pontua a respeito:

Reconhecer que através da língua nós tocamos uns nos outros parece particularmente difícil numa sociedade que gostaria de nos fazer crer que não há dignidade na experiência da paixão, que sentir profundamente é marca de inferioridade; pois, dentro do dualismo do pensamento metafísico ocidental, as ideias são sempre mais importantes que a língua. Para curar a cisão entre mente e corpo, nós, povos marginalizados e oprimidos, tentamos resgatar a nós mesmos e às nossas experiências através da língua. Procuramos criar um espaço no inglês padrão, criamos uma fala vernácula fragmentária, despedaçada, sem regras. Quando preciso dizer palavras que não se limitam a simplesmente espelhar a realidade dominante ou se referir a ela, fala o vernáculo negro. Aí, nesse lugar, obrigamos o inglês a fazer o que queremos que ele faça. Tomamos a linguagem do opressor e voltamo-la contra si mesma. Fazemos das nossas palavras uma fala contra hegemônica, libertando-nos por meio da língua (HOOKS, 2017, p. 233).

A ideia de democracia racial⁵ que acompanha o Brasil desde o berço é um dos pontos de dificuldade quando se trata de educação antirracista. Afinal, por que mudar? Um país cordial, um país que valoriza seu povo, um país onde não existe racismo precisa realmente de alguma mudança? Observa-se que esta igualdade desmorona quando se olha de perto. O homem negro, o aluno negro muitas vezes se vê contra a parede em um mundo branco e, é papel da escola, na

⁵“Democracia racial é o estado de plena igualdade entre as pessoas independentemente de raça, cor ou etnia. No mundo atual, apesar do fim da escravidão e da condenação de práticas e de ideologias racistas, ainda não existe democracia racial, visto que há um abismo imenso que segrega populações negras, indígenas e aborígenes da população branca” (PORFÍRIO, online) “Democracia racial”; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historia/democracia-racial.htm>. Acesso em 14 de abril de 2021.

figura de seu professor, um aliado, que pode indicar-lhe outro caminho que não seja a perda de sua identidade:

Em outras palavras, o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir; ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontro em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a “manter as distâncias”; ao contrário, meu objetivo será, uma vez esclarecidas as causas, torná-lo capaz de escolher a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais (FANON, 2008, p. 95 – 96).

A educação antirracista foi pensada justamente para mostrar aos estudantes as engrenagens racistas que controlam nossa sociedade, mostrando-lhes os privilégios de alguns em detrimento do sofrimento e da invisibilidade de outros.

Uma educação libertadora como a apresentada por Paulo Freire em suas obras - *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia* -, norteadoras deste projeto, não é possível quando há a discriminação racial tolerada e invisibilizada dentro do ambiente escolar.

Para completar-se o quadro teórico desta pesquisa, dando-lhe o tom desejado que é o que “a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio” (HOOKS, 2017) e que isso só é possível trabalhando com o engajamento de toda a turma, a escritora em que se fundamenta na representatividade negra, almejada por este projeto, traz o seguinte alerta:

Mas o entusiasmo pelas ideias não é suficiente para criar um processo de aprendizagem empolgante. Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas. Para começar, o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado. Muitas vezes, antes de o processo começar, é preciso desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala. Essa responsabilidade é proporcional ao status. Fato é que o professor sempre será o principal responsável, pois as estruturas institucionais maiores sempre depositarão sobre seus ombros a responsabilidade pelo que acontece em sala de aula. Mas é raro que qualquer professor, por eloquente que seja, consiga gerar por meio dos seus atos um entusiasmo suficiente para criar uma sala de aula empolgante. O entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo (HOOKS, 2017, p.17-18).

CAPÍTULO 1 - DA CHEGADA DO NEGRO AFRICANO AO BRASIL À CRIAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS MOVIMENTOS NEGROS E AS LACUNAS HISTÓRICAS PREENCHIDAS PELA LITERATURA

1.1 A Escravidão e suas Marcas nos Negros Brasileiros

A desvalorização do negro no Brasil possui raízes bem mais profundas e antigas do que ditamos 500 e poucos anos da invasão portuguesa ao território brasileiro. Nesse contexto, torna-se necessária a análise do caminho percorrido pelos negros brasileiros, em um país reconhecido, em um passado não tão distante, como uma rota importante do tráfico negreiro, até os dias de hoje em que o racismo se institucionalizou, atuando de forma constante e incessante nos aspectos sociais, culturais, religiosos, educacionais, dentre outros.

Os negros e afrodescendentes vêm sentindo há séculos as consequências da campanha mercantil europeia que se empenhou em transformar o continente africano e os negros que lá viviam em criaturas sem alma, sem vontade, sem religião, prontos a serem sequestrados e vendidos como escravos sem grandes comoções, já que foram transformados em pouco mais que animais, seguindo teorias contrárias à diversidade física e cultural. De acordo com Mattos (2012), percebe-se que:

A história das sociedades africanas foi, durante muito tempo, deixada de lado, em grande medida devida às ideias preconcebidas sobre o continente africano produzidas, sobretudo pelos europeus, nos séculos XVIII e XIX. Como as sociedades africanas não apresentavam as mesmas instituições políticas, não possuíam padrões de comportamento e visões de mundo semelhantes aos dos europeus, a conclusão só podia ser uma: a de uma sociedade não civilizada e sem História (MATTOS, 2012, p.11).

E é toda esta carga histórica de apagamento e desvalorização que vem sendo sentida até hoje, dentro e fora das instituições escolares, que precisa ser combatida com políticas públicas eficazes que atuem em todos os âmbitos atingidos por esses pré-conceitos históricos, arraigados no âmago da população brasileira e mundial. A África anterior ao processo de escravização descrita por Mattos (2021, p.11) como um continente “objeto de muitas obras de árabes, europeus e dos próprios africanos, que retrataram suas principais sociedades, estruturas políticas e econômicas, bem como seus aspectos culturais, visões do mundo, expressões artísticas e formas de organização familiar” foi dizimada e esquecida pelos povos colonizadores durante a sede pela mão de obra escrava e continua desvalorizada até hoje, assim como suas colônias, edificadas sobre os cadáveres e o sangue dos escravizados.

Para que alguns seres humanos se sentissem no direito de escravizar outros povos a noção de raça tomou forma e força em meados do século XVI com a explosão das viagens mercantis europeias em busca de riquezas e novos territórios. Almeida (2019), defende que:

Há grande controvérsia sobre a etimologia do termo *raça*. O que se pode dizer com mais segurança é que seu significado sempre esteve de alguma forma ligado ao ato de estabelecer classificações, primeiro, entre plantas e animais e, mais tarde, entre seres humanos. A noção de *raça* como referência a distintas categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade que remonta aos meados do século XVI (ALMEIDA, 2020, p. 24).

O professor também evidencia em seu mesmo trabalho, a intrínseca relação entre o conceito de raça e a política vigente e o momento histórico de então:

Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da *raça* sempre há contingência, conflito, poder e decisão de tal sorte que se trata de um conceito *relacional e histórico*. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas. Foram, portanto, as circunstâncias históricas de meados do século XVI que forneceram um sentido específico à raça (ALMEIDA, 2020, p. 24-25).

Almeida (2020) informa que antes desse período histórico mencionado acima, a ideia de pertencimento do ser humano sempre foi relacionada a uma comunidade política ou religiosa; e, a partir daí popularizou-se a percepção do homem europeu como o “homem universal” e todos os outros povos e culturas como “variações menos evoluídas” deste.

Alguns séculos depois estas teorias saíam do campo filosófico e seriam levadas ao campo científico, por volta do século XIX. Utilizando-se da biologia e da física para criarem a narrativa de que “a pele não branca e o clima tropical favoreceriam o surgimento de *comportamentos imorais, lascivos e violentos*, além de indicarem *pouca inteligência*” (ALMEIDA, 2020, p. 29). Esse racismo científico criou estereótipos como, por exemplo, o índio preguiçoso, a negra ferosa e o negro gananhão de membro sexual avantajado - que ainda são amplamente difundidos nos dias de hoje. Essa classificação serviria para justificar a escravidão e a tortura infligida aos povos de cor, religião, características físicas e culturais diferentes das europeias como por exemplo, os povos indígenas e os negros no Brasil, classificando-os como raças inferiores.

Desse modo, pode-se concluir que, por sua conformação histórica, a raça opera a partir de dois registros básicos que se entrecruzam e complementam:

1. *como característica biológica*, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como a cor da pele, por exemplo;

2. *como característica étnico-cultural*, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes, “a uma certa forma de existir”. À configuração de processos discriminatórios a partir do registro étnico-cultural Frantz Fanon denomina *racismo cultural* (ALMEIDA, 2020, p. 30-31).

Gomes (2019) mostra que a história do negro no Brasil começou por volta dos séculos XVI e XVII substituindo gradativamente a escravização dos nativos brasileiros. Esse processo ocorreu de forma torpe, regada a sangue, castigos, sequestros e muito preconceito. Povos africanos de diversas etnias foram obrigados a se separarem de suas famílias, forçados a embarcarem em verdadeiros caixões a céu aberto, que eram os navios negreiros e a trabalharem de forma desumana em plantações e lavouras em um país desconhecido e com uma língua totalmente nova. Caso se rebelassem eram chicoteados, sofriam castigos físicos extremos que muitas vezes os levavam à morte.

A escravidão não é apenas uma “mancha” na história do Brasil, ela é também o início de gerações e gerações de negros maltratados, castigados, ignorados, e com seus direitos básicos como cidadãos roubados pela sociedade. Gomes (2019) enfatiza a destruição causada pela escravidão:

A história da escravidão africana no Brasil é repleta de dor e sofrimento. Centenas de livros já foram escritos sobre o tema, mas, provavelmente, nenhum deles conseguirá jamais expressar as aflições de um único cativo dos milhões capturados na África, embarcados à força em um navio, arrematados como mercadoria qualquer num leilão do outro lado do oceano, numa terra que lhes era completamente estranha e hostil, onde trabalhariam pelo resto de suas vidas sob o chicote e o tacão do seu senhor (GOMES, 2019, p. 38).

Gomes (2019), ao utilizar os estudos do professor americano Joseph Miller, evidencia a violência a que os negros escravizados foram submetidos desde o momento do sequestro:

Joseph Miller faz um cálculo assustador a respeito da mortalidade no tráfico de cativos no Atlântico. Ainda na África, entre 40% e 45% dos negros escravizados morriam no trajeto entre as zonas de captura e o litoral. Dos restantes, entre 10% e 15% pereciam durante o mês que, em média, ficavam à espera do embarque nos portos africanos. Em Benguela, um dos principais portos negreiros de Angola, até o final do século XVIII, os traficantes simplesmente se livravam dos cadáveres jogando-os nas praias e nos rios. Muitos eram depositados nos esgotos a céu aberto das cidades. Dos sobreviventes que embarcavam nos navios negreiros, outros 10%, em média, morreriam na travessia do oceano. Na etapa seguinte, a do desembarque na América, mais 5% perdiam a vida durante o processo de venda e transporte para os locais de trabalho – muitas vezes situados em minas ou lavouras no interior distante, o que exigia longas caminhadas a pé por trilhas perigosas e traiçoeiras. Por fim, mais 15% faleceriam nos três primeiros anos de cativo em terras do Novo Mundo (GOMES, 2019, p. 36 – 37).

Os negros escravizados que conseguiam chegar ao Brasil vivos precisavam lidar não apenas com as dores físicas causadas por uma viagem longa e de maus tratos como também com a saudade dos que ficaram, dos que morreram e dos que se perderam, com a socialização com diferentes povos, muitos deles seus inimigos históricos e que passaram a conviver nas senzalas espalhadas pelo território brasileiro, subjugados a uma vida regada a trabalhos extenuantes, violências de todos os tipos, castigos e desmandos.

Gomes (2019) cita em sua obra a comoção causada a Gomes Eanes Azurara, cronista real, biógrafo de dom Henrique, no ano de 1548 tendo testemunhado e descrito o primeiro desembarque de negros escravizados em terras portuguesas:

Qual seria o coração, por duro que pudesse ser, que não fosse pungido de piedoso sentimento vendo assim aquela campanha? Porque uns tinham as caras baixas e os rostos lavados de lágrimas: (...) outros estavam gemendo muito dolorosamente, olhando para os céus (...), bradando altamente como se pedissem socorro ao Pai da Natureza; outros feriam o rosto com as suas palmas, lançando-se estendidos no chão; outros faziam suas lamentações em cantos, segundo o costume de sua terra. (...) Pelo que convinha a necessidade de se apartarem os filhos dos pais; as mulheres, dos maridos; e os irmãos, uns dos outros. A amigos nem parentes não se guardava nenhuma lei, somente cada um caía onde a sorte o levava. As mães apertavam seus filhos nos braços e lançavam-se comeles de bruços, recebendo feridas com pouca piedade de suas carnes (AZURARA apud GOMES, 2019, p. 44).

As pessoas que aqui viviam acostumaram-se a vê-los como pouco mais que animais. Sem alma, sem religião, sem história. O corpo negro era, e ainda é, visto por muitos como mercadoria a ser explorada e vilipendiada, tendo sido sua noção de identidade enterrada por muito tempo pela cultura do colonizador forçadamente empurrada aos africanos. Gomes (2019) cita o trabalho do sociólogo Orlando Patterson quando diz que:

Patterson também definiu a escravidão como uma “morte social”, na qual o cativo é arrancado do seu lugar de moradia, de sua língua, suas crenças, seus laços familiares e seus ancestrais, sua comunidade e seus costumes, uma espécie de desenraizamento, ou excomunhão da família e da sociedade originais. O resultado é a completa obliteração de sua identidade antiga para a construção de uma nova, dependente e condicionada pelo senhor. O escravo passa a não ter vontade própria. Sua nova existência dependeria por completo do poder de seu dono. O simbolismo dessa nova identidade estaria nos rituais que em geral acompanhavam os processos de escravização, como marcas feitas a ferro quente no corpo do cativo, o uso de colares e pulseiras metálicas que indicavam quem eram seus donos, o batismo em uma nova religião, o aprendizado de uma nova língua e de uma nova maneira de se vestir e se comportar e, por fim, a atribuição de um novo nome (GOMES, 2019, p. 57).

Gomes (2005) elucida que a construção de uma identidade negra ocorre de forma gradual e é assim que vem sendo desde o início da escravidão:

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece (GOMES, 2005, p. 43).

Os negros arrancados brutalmente de sua terra natal precisaram gradualmente voltar a reconhecer-se tanto culturalmente como politicamente. Foram obrigados a viver em uma cultura intolerante aos seus costumes, eram tratados como mercadoria a ser vendida, trocada e atirada fora quando não mais necessária. Coube aos negros organizarem-se e recuperarem pouco a pouco sua própria identidade, seus costumes e sua dignidade como povo, rodeados por uma nação que precisava de seus serviços, mas ao mesmo tempo queria invisibilizá-los, transformá-los em pouco mais que objetos necessários, mas não desejados, sem passado, sem presente e sem futuro.

Por muito tempo a história dos negros escravizados que chegaram ao Brasil foi contada apenas pelos brancos europeus criando assim uma história única, um dos lados da história alavancado ao status quo de única narrativa existente. Adichie (2019, p. 23) diz que “é assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna”⁶. A escritora nigeriana também ressalta em sua obra a relação entre história única e poder:

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: *nkali*. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. O poeta palestino Mourid Barghouti escreveu que, se você quiser espoliar um povo, a maneira mais simples é contar a história dele e começar com “em segundo lugar”. Comece a história com as flechas dos indígenas americanos, e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente. Comece a história com o fracasso do Estado africano, e não com a criação colonial do Estado africano, e a história será completamente diferente (ADICHIE, 2019, p. 23-24).

⁶ Stuart Hall (2006) afirma algo parecido em “*A identidade cultural na pós-modernidade*”. A narrativa da nação tende a esconder as desigualdades sociais, raciais, religiosas, de gênero, entre outras.

Por muito tempo a história única contada nos bancos escolares nos fez crer que os negros escravizados aceitaram de bom grado seu apagamento e o apagamento de sua cultura, mas veremos que isso não é verdade. Mattos (2012) comenta que:

Os africanos, depois da longa e penosa travessia do Atlântico, foram para cá trazidos e levados a trabalhar como escravos em várias atividades econômicas no campo e na cidade e sofreram a violência e a opressão inerentes ao sistema escravista. No entanto, apesar das agruras e dos obstáculos impostos pela escravidão no Brasil, os africanos e seus descendentes, convivendo com brancos d'além-mar e nacionais, pardos, indígenas, crioulos e africanos de diferentes regiões, encontraram meios para se organizar e manifestar as suas culturas e, dessa forma, influenciaram profundamente a sociedade brasileira, como se poderá perceber ao longo desse livro (MATTOS, 2012, p. 12-13).

O grande desafio da educação antirracista moderna é combater a ideia vigente desde a escravidão de que o negro é um ser sem história, sem cultura e que sua trajetória como povo só começou quando chegaram escravizados aos portos do nosso país. Djamilia Ribeiro (2019) relata uma experiência pessoal que resume de que forma a história do povo negro foi abordada durante anos pelas instituições escolares:

Quando criança, fui ensinada que a população negra havia sido escrava e ponto, como se não tivesse existido uma vida anterior nas regiões de onde essas pessoas foram tiradas à força. Disseram-me que a população negra era passiva e que “aceitou” a escravidão sem resistência. Também me contaram que a princesa Isabel havia sido sua grande redentora. No entanto, essa era a história contada do ponto de vista dos vencedores, como diz Walter Benjamin. O que não me contaram é que o Quilombo de Palmares, na serra da Barriga, em Alagoas, perdurou por mais de um século, e que se organizaram vários levantes como forma de resistência à escravidão, como a Revolta dos Malês e a Revolta da Chibata. Com o tempo, compreendi que a população negra havia sido *escravizada*, e não era escrava – palavra que denota que essa seria uma condição natural, ocultando que esse grupo foi colocado ali pela ação de outrem (RIBEIRO, 2019, p. 8 - 9).

Como muitos dos escravizados eram entregues por seu próprio povo como resultado de guerras ou disputas políticas, diversos historiadores, ao longo dos séculos, tentaram tirar o peso da escravização dos povos africanos dos “ombros” europeus, jogando-o no próprio povo escravizado.

Os escravos eram, em geral, resultados de guerras políticas entre os povos africanos. Muitas vezes, essas disputas contavam com a participação dos portugueses que se tornavam aliados de alguns chefes locais para cuja vitória contribuíam fornecendo armas de fogo (MATTOS, 2012, p. 98).

A falácia europeia de que os próprios africanos vendiam seu povo destoa da realidade daquela época. Os nativos do continente não se viam como um todo. Não se percebiam como uma nação, e sim como pequenas aldeias e povos. Os europeus presentes no continente aproveitavam-se das divergências políticas dos grupos étnicos africanos, estimulando-os à guerra e vendendo os perdedores ao mercado de escravos. Silva (2008, p. 88) esclarece que “os africanos não escravizavam africanos, nem se reconheciam então como africanos. Eles se viam como membros de uma aldeia (...) de um reino e de um grupo que falava a mesma língua, tinha os mesmos costumes e adorava os mesmos deuses”.

Povos tão diferentes entre si, com línguas, culturas e tradições diversas, arrastados violentamente para um outro continente com costumes e povos desconhecidos, e exóticos aos seus olhos, precisaram se unificar, deixar as pendências históricas de seus povos para trás para fugir de um inimigo bem maior e inclemente: a escravidão.

Os negros escravizados e sequestrados chegaram ao Brasil assustados, doentes, desnutridos após uma viagem em navios negreiros chamados de “tumbeiros” por serem verdadeiras tumbas flutuantes. Gomes (2019) descreve o tamanho da tragédia sofrida pelos negros, ainda na viagem, ao relatar que os tubarões seguiam o caminho que era percorrido pelos navios negreiros, sendo que cerca de 1,8 milhões de escravos cativos morreram durante este trajeto, durante 350 anos de tráfico. A estimativa média, relatada pela autora foi de 14 cadáveres jogados no mar todos os dias.

A autora ainda escreveu sobre as condições da viagem:

Morria-se de doenças como desinterias, febre amarela, varíola e escorbuto. Morria-se de suicídio – escravos que, tomados pelo desespero, aproveitavam-se de um descuido dos tripulantes, subiam à amuradas das embarcações e jogavam-se ao mar. Por essa razão, os navios negreiros geralmente eram equipados com redes estendidas ao redor do deque superior, para prevenir esses atos. Morria-se, ainda, de banzo, nome dado pelos africanos para o surto de depressão muito frequente entre os cativos. Alguém acometido por banzo parava de comer, perdia o brilho no olhar e assumia uma postura inerte enquanto suas forças vitais se esvaíam no prazo de poucos dias (GOMES, 2019, p. 39-40).

De que forma este ser humano violentado ao extremo, tratado como um ser irracional, na maioria das vezes, afastado de sua terra, de sua família, de seus costumes, tendo sua identidade forçosamente relegada à violência da escravidão conseguiu reerguer-se, organizar-se e lutar incansavelmente pelos seus direitos, numa resistência que dura até os dias atuais? Gomes (2019) descreve a tática usada pelos dominadores europeus para desarticular os cativos, ou seja, torná-lo subserviente e submisso por meio do uso contínuo da força: a remoção do

escravo do seu lugar de nascimento, sua família e cultura para uma terra estranha, para viver como forasteiro por meio da violência.

Os negros brasileiros ainda sentem os efeitos dessa forma de dominação originada durante a escravidão. Em diversos momentos, a sensação de não pertencimento está presente em ocupações e lugares tidos como “de elite”, como, por exemplo o ambiente escolar. Ribeiro (2019) relata o que enfrentou ao começar a estudar:

Desde cedo, pessoas negras são levadas a refletir sobre sua condição racial. O início da vida escolar foi para mim o divisor de águas: por volta dos seis anos entendi que ser negra era um problema para a sociedade. Até então, no convívio familiar, com meus pais e irmãos, eu não era questionada dessa forma, me sentia amada e não via nenhum problema comigo: tudo era “normal”. “Neguinha do cabelo duro”, “neguinha feia” foram alguns dos xingamentos que comecei a escutar. Ser a diferente – o que quer dizer não branca – passou a ser apontado como um defeito. Comecei a ter questões de autoestima, fiquei mais introspectiva e cabisbaixa. Fui forçada a entender o que era racismo e a querer me adaptar para passar despercebida. Como diz a pesquisadora Joice Berth: “Não me descobri negra, fui acusada de sê-la” (RIBEIRO, 2019, p. 23 – 24).

A visão do corpo do escravo como mercadoria a ser analisada, aprovada ou reprovada resultou, ao longo dos séculos, em problemas de autoestima e autoaceitação que perduram até os dias de hoje. Para que sejam aceitos ou tolerados na sociedade torna-se necessário parecer-se cada vez mais com o perfil dos europeus. Cabelos devem ser alisados, a pele não deve ser muito escura, nenhum adorno que evidencie as origens africanas, narizes cada vez mais finos à custa de cirurgias plásticas; e, assim segue firme o jogo de dominação e apagamento racial brasileiro.

Antes da chegada ao Brasil, ainda dentro dos tumbeiros, os escravos eram um pouco mais bem alimentados, suas correntes e algemas retiradas para que não ficassem marcas, eram lavados e as feridas tratadas com um tipo de pó cicatrizante. As marcas da idade eram disfarçadas nos mais velhos através de uma espécie de “polimento” com areia fina ou pedra, os cabelos brancos eram raspados ou pintados de preto para que todos os escravos apresentassem a maior jovialidade possível. Gomes (2019) relata que:

O processo de venda envolvia uma série de humilhações para os escravos, que, exaustos pela travessia do oceano e assustados ao chegar a uma terra desconhecida, seriam submetidos a um minucioso exame de seus corpos, incluindo as partes íntimas. Inteiramente nus, eram pesados, medidos, apalpados, cheirados e observados nos mínimos detalhes. Tinham de correr, pular, esticar os braços e pernas, respirar fundo e tossir. Os compradores enfiariam os dedos em suas bocas para checar se os dentes estavam em bom estado e se a coloração das línguas era adequada. Alguns compradores mais

ricos e experientes delegavam essa tarefa a um médico, que realizaria a análise com o mesmo rigor profissional com que hoje um clínico geral observaria um paciente em seu consultório – com a diferença de que, no comércio de escravos, tudo isso era feito em público, à vista de dezenas ou centenas de pessoas (GOMES, 2019, p; 257 e 258).

1.2 Resistência negra durante a escravidão

A imagem desenhada ao longo dos anos nos bancos escolares, como descrita por Ribeiro (2019) no tópico anterior, foi a de um povo apático, que aceitava e achava-se merecedor da escravidão e de todas as violências que a acompanharam. Pouco ou quase nada ouvimos falar das lutas e da resistência dos escravizados a esta condição imposta pelos seus sequestradores. Paulo Freire analisa a importância da luta pela liberdade ao dizer que:

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (FREIRE, 1987, p. 22).

Os negros, desde o princípio, viram seus corpos sendo vilipendiados e violentados. Sousa (1983, p.7) destaca que “a discriminação de que seu corpo é objeto, não dá trégua à humilhação sofrida pelo sujeito negro que não abdica de seus direitos humanos, resignando-se à passiva condição de “inferior”. Essa não resignação pôde ser sentida de variadas formas com atos de resistência ao longo deste conturbado período.

Segundo Mattos (2012) as formas de reação contra a violência e a opressão “provocadas pelo sistema escravagista” eram variadas. Muitos fugiam, ou se reuniam em revoltas, utilizando-se “de pequenos espaços para negociações”, conquistados pelos cativos junto aos seus senhores ao mostrar-lhes a necessidade de “terem certa autonomia para o bom funcionamento do sistema escravagista”. Da mesma forma que a vida do escravo estava atrelada à vida do seu senhor, esse também sabia que dependia do trabalho do escravo, abrindo uma margem de negociação que era aproveitada pelos cativos para um enfrentamento direto ou a obediência e fidelidade, todos visando a liberdade; seja pela fuga ou pela conquista da carta de alforria.

Fugas e suicídios eram outras das práticas usadas pelos escravos para se libertarem da violência escravagista a que estavam submetidos. Para que as chances de sucesso fossem

maiores, costumavam fugir em bandos, o que resultou na formação de quilombos. Ao contrário do que se ensina e se ensinou às crianças e aos jovens, o povo negro não foi um mero coadjuvante durante a escravidão.

Entretanto, há que se ressaltar que os negros escravizados no Brasil foram partícipes de sua própria história, e não somente assistiram o desenrolar do processo abolicionista como coadjuvantes de menor importância. Houve revoltas, protestos, insatisfações, enfim, diversas formas de resistência à escravidão, cujo maior desejo era a liberdade, “forjado na experiência do cativo” (SOUZA, 2013, p.106).

Os negros buscavam a liberdade de diversas formas. Seja através da fidelidade ao seu senhor, com a promessa da carta de alforria dada por este, seja pela fuga e formação de quilombos, por revoltas ou por suicídio. Os castigos físicos eram inúmeros. Mesmo sendo considerados mercadorias valiosas ao crescimento da colônia, não eram tratados ou vistos como seres humanos. Tendo sido a violência física a maior forma de dominação dos senhores de engenho. Os quilombos formados pelos negros fugidos tornaram-se locais de resistência e de trocas culturais entre os povos negros que perderam muito de suas tradições e origens quando trazidos ao Brasil.

Alguns escravos fugidos construíam comunidades independentes, mas não muito isoladas, para que pudessem interagir com a sociedade, comercializando sua produção agrícola, mesmo que de forma clandestina, com a ajuda de pequenos comerciantes, agricultores e até mesmo escravos. Uma das características das comunidades formadas por escravos fugidos era a existência de alianças com outras camadas sociais: indígenas, comerciantes, pequenos agricultores. Conhecidas como quilombos ou mocambos, essas comunidades foram aparecendo em várias localidades brasileiras próximas aos engenhos, às minas de ouro e pedras preciosas, nos sertões e nos campos. À medida que os mocambos iam surgindo, cada vez em maior número e em diferentes locais, a repressão aumentava, sendo feita por iniciativa dos proprietários, que colocavam os capitães do mato em busca dos fugitivos ou contratavam agregados para capturá-los, ou por iniciativa governamental, com expedições militares e leis mais severas (MATTOS, 2012, p.137).

Comunidades quilombolas espalharam-se pelo território brasileiro. Bahia, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo e a região amazônica tiveram seus mocambos em maior ou menor número. O maior quilombo foi o de Palmares que chegou a ter 30 mil habitantes desde seu surgimento por volta da segunda metade do século XVII, na Serra da Barriga que ficava localizada na então Capitania de Pernambuco. A resistência chegou há quase um século. Várias personalidades negras destacaram-se neste local, como o líder do quilombo conhecido como Zumbi dos

Palmares e sua companheira, Dandara, uma importante guerreira. Rabelo apresenta um pouco da história de Zumbi dos Palmares:

- Zumbi dos Palmares (1655-1695). Nascido no Quilombo dos Palmares (Alagoas) em 1655, Zumbi foi capturado e entregue a um padre católico que o criou sob o nome de Francisco e lhe ensinou português e latim. Aos quinze anos, fugiu e retornou a Palmares, tornando-se um importante guerreiro do quilombo sob o nome de Zumbi. Após a morte de Ganga Zumba, em 1678, Zumbi tornou-se o líder supremo de Palmares. De 1680 a 1691, todas as expedições enviadas para derrotar o quilombo dos Palmares foram derrotadas. De 1692 a 1694, o quilombo foi sitiado pelas tropas de Domingos Jorge Velho e finalmente derrotado em 6 de fevereiro de 1694. Entretanto, Zumbi conseguiu escapar e, no ano seguinte, começou a atacar em Pernambuco quando Antônio Soares, um de seus ajudantes, o traiu em troca de sua liberdade. Zumbi foi capturado em 20 de novembro de 1695 e esquartejado, e sua cabeça posta em exibição em praça pública. Atualmente, o dia 20 de novembro é considerado o Dia Nacional da Consciência Negra (RABELO, 2013, p. 265).

Rabelo defende a importância de se estudar personalidades negras que se destacaram nos atos de resistência à violência sofrida pela comunidade negra citando nomes como o de Henrique Dias, José do Patrocínio, João Cândido Felisberto, dentre outros. Salienta que enquanto algumas são bem conhecidas nos dias de hoje, outras, só são lembradas dependendo do contexto e de quem os estuda:

Ao tratar de personalidades negras, quais são aquelas que não deveriam deixar de ser estudadas? Essa é uma questão subjetiva. Alguns personagens como Zumbi, José do Patrocínio, Martin Luther King Jr., dentre outros são praticamente unanimidade para as comunidades afrodescendentes no Brasil (embora mesmo essa “unanimidade” possa ser questionável). Outras lideranças, nem tão unânimes, dependeriam de quem está evocando sua memória e com que intenções, sentidos, significados e para quem se está evocando e em que contexto (RABELO, 2013, p. 269).

A carência do estudo de heróis negros causa a impressão às crianças e aos adolescentes em fase escolar de que os europeus se constituem como os únicos carrascos e libertadores da história do negro brasileiro, criando uma narrativa única de apatia e submissão negra frente à sua própria história.

Nota-se como uma história criada somente a partir da visão do homem branco colonizador criou um “regime de autorização discursiva” como citado por Ribeiro (2020), em que se usa um “discurso autorizado e único, que se pretende universal”, mas que precisa ser quebrado ao se “promover uma multiplicidade de vozes”.

Ribeiro (2020) salienta a necessidade de se entender que a história negra deve ser analisada de acordo com o “lugar de fala” de quem conta a história, ou seja, do lugar social em que se está inserido o narrador. Uma pessoa branca possuidora de escravos, nunca terá o mesmo ponto de vista de um dos seus escravizados. Como é possível aceitar então que esta pessoa branca narre toda a história apenas do seu ponto de vista social que é o que vem acontecendo no Brasil por todos estes séculos? É necessário que cada um fale por si, conte a sua história de acordo com seu “lugar de fala”, ou seja, seu lugar social nos acontecimentos vividos:

Assim, entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *locus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar, e como esse lugar impacta diretamente a constituição dos lugares de grupos subalternizados (RIBEIRO, 2020, p. 85).

Por anos, o currículo brasileiro privilegia a história contada apenas pelo lugar de fala dos colonizadores, alimentando uma História do Brasil unilateral com protagonismo exclusivamente europeu. Vê-se, diferente do que se ensina, que quilombos e revoltas foram frequentes no período escravocrata brasileiro e pequenas conquistas foram sendo alcançadas por esta resistência tenaz.

Fugas, formações de quilombos, suicídios, ataques aos proprietários da terra e sua família, assassinatos, boicote ao trabalho extenuante, quebra intencional das ferramentas utilizadas, simulação de doenças, eram algumas das formas de resistência à escravidão. Um povo escravizado encontra um modo de resistir aos desmandos e à violência impingidos a eles. As revoltas ocorriam com frequência e eram temidas pelos senhores de escravo e pela sociedade, sendo combatidas violentamente.

A maior parte das revoltas era planejada com antecedência e organizada por líderes respeitados no interior do grupo de escravos. e mesmo que fossem reprimidas e não alcançassem o objetivo principal, de certa forma, cumpriam um outro papel, o de promover um clima de tensão que ajudaria nas negociações cotidianas entre senhores e escravos. Só a ameaça de revolta já causava pânico entre os proprietários e era aproveitada como estratégia, senão para conseguir a liberdade, pelo menos para melhorar as condições de trabalho e de sobrevivência (MATTOS, 2012, p. 131).

Neste contexto, destaca-se a Revolta dos Malês, em Salvador, na Bahia. Cidade que possuía cerca de 65 mil habitantes e desse número cerca de 40% era de escravos. Os revoltosos levantaram-se contra as péssimas condições que levavam e para isso desejavam libertar os

africanos da escravidão. Foi organizada pelos *malês*, um povo de berço nagô praticantes da doutrina muçulmana e falantes da língua árabe. Vários deles se distinguiam por sua destreza na prática da negociação e o gerenciamento de pequenos comércios. Esse grupo de escravos urbanos possuía uma eventual autonomia. Segundo Mattos (2012) “a ideia principal do levante era reunir o maior número de escravos africanos da cidade e seguir em direção ao Recôncavo, local dos grandes engenhos de açúcar, onde se concentrava uma grande quantidade de escravos”.

Mattos (2012) apresenta a ação engendrada pelos revoltosos que não conseguiram seguir seu planejamento inicial, tendo que antecipar o ataque, após terem sido denunciados por três ex-escravos nagôs, um deles foi a companheira de um dos líderes da revolta. Os traidores contaram às autoridades o local de concentração dos malês pouco antes da execução do plano.

Ao serem descobertos, os revoltosos contra-atacaram, espalhando-se por Salvador. A ação toda durou menos de 24 horas, mas foi suficiente para transformar a cidade em um verdadeiro caos com diversas batalhas acontecendo simultaneamente em diferentes locais. Eles foram brutalmente reprimidos pelas patrulhas da província e os revoltos que não morreram no confronto receberam diversas penas: açoitamento, deportação para a África, revenda para diferentes regiões brasileiras e, no caso dos principais líderes, o fuzilamento.

As estratégias de resistência, gradativamente, melhoravam a vida dos escravos nas fazendas, mas a repressão tornava-se cada vez mais violenta e o trabalho ficava mais pesado, o que aumentava as revoltas em um ciclo de chibata, castigo e resistência que se prolongou por todo período escravocrata, visto que a libertação dos negros nunca foi uma luta da elite branca brasileira que queria uma colônia independente, mas só para si.

Na contramão dessa elite, torna-se necessário destacar o papel do Movimento Abolicionista Brasileiro que cresceu no Brasil a partir de 1870 e contava com diferentes categorias da sociedade brasileira, fortalecendo-se a cada insurgência promovida pelos cativos.

O movimento abolicionista recebeu apoio de vários outros setores da sociedade, entre eles, jornalistas estudantes, lojas maçônicas, ferroviários, comerciários e caixeiros. Estes últimos tiveram uma participação importante, sobretudo na cidade de Santos. Conhecidos como cometas, conseguiam estabelecer contato com os escravos das fazendas por onde passavam, incentivando-os a deixar o trabalho forçado e indicando o caminho para os quilombos (MATTOS, 2012, p. 131).

A resistência negra, cada vez mais organizada e atuante em todo território do Brasil Império, juntamente com o apoio e as campanhas de personalidades abolicionistas participantes do movimento pró-abolição foram alguns dos fatores responsáveis por criar um novo tipo de quilombo a partir do final do século XIX, os quilombos abolicionistas que interagiam mais com

a sociedade e pressionavam o sistema para o fim da escravidão. Mesmo assim, o Brasil foi o último país independente das Américas a encerrar o ciclo pernicioso escravocrata em suas terras.

Com a pressão inglesa pelo fim da escravidão que tornava os produtos brasileiros bem mais baratos que os de outros lugares do mundo em que já havia se estabelecido o trabalho assalariado, somando-se à resistência e ao crescimento dos quilombos, das revoltas por todo território brasileiro, ao movimento abolicionista que crescia a cada dia e ganhava mais defensores e adeptos, várias leis foram sendo criadas encaminhando-se para o fim forçado da escravidão.

A Lei Eusébio de Queirós extinguiu oficialmente o tráfico, em 1850. Essa lei surgiu após o parlamento inglês aprovar, em 1845, a Lei Bill Aberdeen que, segundo Souza (2013, p. 98) “concedia poderes à Marinha Britânica de prender qualquer navio envolvido com o tráfico negreiro em todo mundo”.

A Lei do Ventre Livre, de 1871, mais de 20 anos depois da Lei Eusébio de Queirós, é considerada um dos primeiros passos concretos para o fim da escravidão dos negros no Brasil. A Lei dos Sexagenários, de 1885, veio quase 15 anos após. E, em 13 de maio de 1888, a abolição final, assinada pela Princesa Isabel, que era a regente brasileira porque seu pai, Dom Pedro II, estava viajando para a Europa. Souza (p. 99) resume os acontecimentos da seguinte forma:

A Lei do Ventre Livre libertava os filhos dos escravos que nascessem daquele momento em diante, porém, as crianças ficariam sob a tutela dos senhores de suas mães até a idade de oito anos. A partir de então os senhores poderiam optar por receber uma indenização de 600 mil-réis do Estado ou explorar seu trabalho gratuito até os 21 anos de idade quando, enfim ganhariam a liberdade. A grande maioria dos senhores optou pela segunda medida. Em 1885, visando conter a pressão do movimento abolicionista, foi aprovada a “Lei do Sexagenários” sancionada por Dom Pedro II. Essa lei, entretanto, não teve muito efeito prático, pois alforriava os que tinham mais de 60 anos de idade. Poucos escravos, portanto, vieram a se beneficiar com essa lei. [...] A abolição final só aconteceu em 1888, após quatro anos de acirradas discussões no Parlamento. E, mais uma vez, desde 30 de junho de 1887, estava na condição de regente a Princesa Isabel, uma vez que seu pai estava na Europa se tratando de um problema de saúde (SOUZA, 2013, p.99).

Mesmo com toda a luta negra e de vários heróis, a maioria pouco conhecida ou completamente anônima, e sua incansável resistência que foi abrindo, à força, espaço para que a escravidão fosse extinta no Brasil, a história unilateral brasileira celebra como grande e única responsável pela “libertação” dos escravos a Princesa Isabel, considerando-a uma heroína nacional. Souza (2013) critica o apagamento dos heróis negros em sua luta pela liberdade:

A abolição é um exemplo de como a participação dos negros foi excluída desse processo, principalmente com a mitificação da Princesa Isabel. Ao ocultar o

papel dos negros em detrimento de uma princesa “branca e piedosa”, o País externava o seu racismo velado que, ainda hoje, infelizmente, permanece em nossa sociedade, mesmo com toda a luta de movimentos sociais negros que conseguiram vitórias importantes nos últimos anos, como a lei que obriga o ensino da História da África e da cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio, a lei de cotas e a lei que criou o Dia da Consciência Negra (SOUZA, 2013, p. 97).

A história do Brasil foi escrita e difundida por brancos e apagaram-se os vestígios da luta, dos conflitos, das revoltas e de todos os protagonistas negros que foram ou rebaixados a figurantes ou apagados dos livros e da memória do povo.

Souza (2023, p. 100) constata que essa visão “maniqueísta” da abolição apagou a participação negra de todo processo e vendeu a imagem de uma “harmonia inabalável e como se no Brasil não existisse conflitos, e muito menos uma ação silenciada pela elite desde o início do processo da escravidão”, como se “o desejo dos negros de se desfazerem das algemas que os prendiam, o desejo pela liberdade” nunca houvesse existido. Essa “história imposta pelos brancos”, ajudou a disseminar a falsa “democracia racial”, defendida por Gilberto Freyre que muitos acreditam até os dias de hoje. Em Rabelo (2015) podemos encontrar este conceito:

A democracia racial é a ideologia ou discurso sociológico brasileiro da primeira metade do século passado que afirmava que no Brasil não havia discriminação ou preconceito racial, especialmente quando se comparava a situação racial brasileira com outros países como os Estados Unidos (RABELO, 2015, p.13 -14).

Almeida (2020, p.197) resume bem ao dizer que “achar que no Brasil não há conflitos raciais diante da realidade violenta e desigual que nos é apresentada cotidianamente beira o delírio, a perversidade ou a mais absoluta má fé”.

1.3 Desafios do fim da escravidão, movimentos negros brasileiros e a importância da literatura na historiografia do povo negro

Souza (2013, p. 105 – 106) destaca que os escravistas, representados pelos latifundiários de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais viram a abolição como a “ruína financeira” pelo alto valor econômico investido no tráfico negreiro e na mão de obra escrava em seus negócios. Dessa forma, o fluxo de imigrantes europeus aumentou substancialmente para realizar atividades antes ocupadas pelos escravos. Em dez anos entraram mais de um milhão de imigrantes que chegavam ao país com incentivos, enquanto os ex escravos foram jogados à

própria sorte, passando de “mercadoria valiosa” a um problema nacional que manchava a imagem do Brasil do futuro.

Lima Barreto (1881-1922) descreveu este período conturbado da história dizendo: “Nunca houve anos no Brasil em que os pretos (...) fossem mais postos à margem”.

Garcia (2012, p. 9) relata como a “oligarquia agrária” piorou a situação da população negra recém liberta no Brasil, colocando como objetivo da conjuntura política da época “superar a herança racial negativa latino-americana”.

Nos primeiros anos da república no Brasil instalou-se uma guerra à negritude, e um afastamento e encobrimento das relações existentes entre a América Latina e a África. No Brasil, a reflexão sobre o país e as possíveis soluções para transformá-lo em moderno se baseou nas teorias raciais europeias, escolhidas a dedo pela intelectualidade brasileira. Essas teorias definiam uma hierarquia das raças baseadas em critérios biológicos, que remetiam e definiam o caráter dos indivíduos. O estímulo à migração de europeus e o estabelecimento de barreiras para migrantes indesejados asiáticos e africanos reafirmava o compromisso das elites com o branqueamento da população brasileira (GARCIA, 2012, p. 10).

Após mais de 300 anos de escravidão, os pouco mais de 700 mil negros beneficiados pela Lei Áurea, foram libertos sem nenhuma forma de compensação pela sua força de trabalho forçado que construiu nosso país. Sem direito à terra, sem direito à educação, tendo que trabalhar em subempregos, tratados como cidadãos de segunda classe e reprimidos por vadiagem e vagabundagem, começou de forma precária mais um capítulo da história negra brasileira.

A elite oligárquica que derrubou a monarquia após a crise financeira causada pelo fim da escravidão, estreitou os laços com os países europeus, abrindo a porta para os imigrantes que recebiam incentivo para virem construir um “novo país”. A presença dos ex escravos foi considerada ruim para a imagem desta nova nação que estava nascendo. Em vez de receberem indenizações e serem incluídos em programas sociais que reparassem de alguma forma todo atraso social, financeiro, cultural, educacional causado pela escravidão, os negros foram empurrados para marginalidade e sua existência reprimida numa tentativa de apagamento e branqueamento do país.

Mais uma vez a população negra não aceitou apaticamente esta nova ordem imposta pelos grandes latifundiários do país.

De outro lado, a população negra não mediu esforços para encontrar saídas ante ao quadro de exclusão e opressão mantido no pós-abolição. Nas grandes cidades, principalmente nas capitais (São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre,

Salvador, Belo Horizonte), surgiram mobilizações, definidas como ‘protesto negro’. Desde a ‘imprensa negra’, passando pela Frente Negra Brasileira, pelo Teatro Experimental do Negro, até chegar o Movimento Negro Unificado, o século XX no Brasil foi marcado pelo ‘protesto negro’, que reivindicou a transformação do lugar do negro no país. E em geral a questão da educação esteve entre as principais reivindicações do movimento (GARCIA, 2012, p. 10).

Domingues (2007, p.103) relata que: “[...] para reverter esse quadro de marginalização no alvorecer da República, os libertos, ex-escravos e seus descendentes instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando inicialmente dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações) em alguns estados da nação”; dentre os quais destacam-se os seguintes:

Em São Paulo, apareceram o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação de Homens de Cor; em Pelotas/RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897. As maiores delas foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente. De cunho eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural, as associações negras conseguiam agregar um número não desprezível de “homens de cor”, como se dizia na época (DOMINGUES, 2007, p.103).

No período em que ocorreu a abolição o mundo vivia a influência das teorias advindas da Eugenia, termo criado por Francis Galton em sua obra intitulada “Hereditary genius⁷”, de 1869, em que apresenta a ciência do “melhoramento racial humano”. Fundamentados nesta pseudo ciência, a oligarquia brasileira pôs em curso o plano de branqueamento racial brasileiro, empurrando a população negra para a marginalidade, retirando-a dos grandes centros, proibindo manifestações culturais, negando-lhe o direito à educação, entre outros. Rabelo (2013) relata que a capoeira seguia proibida desde antes da abolição, havendo posturas municipais na Cidade de Goiás, inclusive, durante o império que proibiam a capoeira entre os escravos. Os negros

⁷ "Nesta obra, Galton definiria as diretrizes para o estudo e manipulação da hereditariedade com o objetivo de melhorar ao máximo as qualidades inatas das 'raças humanas', sobretudo suas habilidades mentais. Assim, justificava o fornecimento de maiores incentivos materiais para grupos que, embora numericamente pequenos, se destacassem em várias atividades, como artísticas, científicas ou econômicas. Galton queria assegurar que os indivíduos e grupos de melhor 'qualidade racial' gerassem descendentes em maior quantidade". (MASIERO, 2005, p. 199).

sem ter para onde ir subiram os morros, dando início às comunidades improvisadas que mais tarde transformaram-se nas “favelas”.

Como já mencionado anteriormente, os negros buscaram se organizar para enfrentar esta ameaça eugênica e conquistar uma vida mais digna para si e para os seus. As mulheres negras também se organizaram, haja vista que eram vítimas das ideias de branqueamento racial, e, por isso, foram constantemente estupradas para que assim nascessem crianças cada vez mais claras. Surgiram associações femininas de resistência e acolhimento, como por exemplo, em Pelotas (1908), a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul, e em São Paulo (1925), a Sociedade Brinco das Princesas.

Por volta deste período foi criada o que se chamou de “imprensa negra” que eram periódicos criados por negros para tratar de seus assuntos de interesse. Criando, segundo as palavras de José Correia Leite, um dos principais dirigentes de então um meio de transmissão que repassasse “informações que não se obtinha em outra parte”⁸.

Domingues (2007) cita a criação dos jornais *A Pátria* (1899), *O Combate* (1912), *O Menelick* (1915), *O Bandeirante* (1918), *A Liberdade* (1918), *A Sentinela* (1920), todos em São Paulo. Em Campinas, cita *O Baluarte* (1903) e *O Getulino* (1923). Domingues (2007, 104) também destaca a importância do jornal *Clarim da Alvorada* de 1924 e destaca que, em 1930, “[...] contabilizava-se a existência de, pelo menos, 31 desses jornais circulando só em São Paulo”. De acordo com o autor há registros, também, de periódicos importantes nos estados de Minas Gerais, Paraná e Rio Grande do Sul.

Domingues (2007) salienta que os periódicos destacavam os problemas vividos pela população negra em diversos aspectos, como por exemplo, os trabalhistas, habitacionais, educacionais, sanitários etc. Esses jornais transformaram-se em espaços de discussão em busca de ações concretas contra o racismo da sociedade e de denúncias da “segregação racial” que dominava o país com espaços proibidos para os negros. O movimento negro agia com um programa definido e projeto ideológico mais amplo, estando ainda longe de ações, explicitamente, políticas.

Em 1926, surge o Centro Cívico Palmares com reivindicações ligadas à área política, sendo sucedida, pela Frente Negra Brasileira (FNB), criada em 1930. Segundo Domingues (2007, p. 106), “na primeira metade do século XX, a FNB foi a mais importante entidade negra do país”. A organização conseguiu criar um movimento compacto em vários estados brasileiros, chegando a contar com mais de 20 mil associados que podiam contar com “escolas, grupo

⁸ Informação retirada de Domingos (2007, p. 104).

musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios, assim como publicar um jornal, o *A Voz da Raça*” (DOMINGUES, 2007, p. 106); o que se transformou, mais tarde, em partido político.

Por sua vez, Gomes (2011) reforça a importância da educação desde as primeiras organizações negras no Brasil, afirmando que:

[...] quanto mais a população negra liberta passava a figurar na história com o status político de cidadão (por mais abstrato que tal situação se configurasse no contexto da desigualdade racial construída pós-abolição, mais os negros se organizavam e reivindicavam escolas que incluíssem sua história e sua cultura (GOMES, 2011, p. 136).

Nesse campo da luta pela educação e também pela cultura negra, as mulheres destacaram-se, pois segundo Domingues (2007, p. 106), “não tinham apenas importância simbólica no movimento negro”. Elas exerciam um papel muito importante no movimento, mobilizando as negras em obras assistencialistas e na promoção de encontros culturais e bailes, ajudando a preservar a cultura negra e a apresentá-la aos mais jovens.

A Frente Negra Brasileira, influenciada pelas ideias do “nazifascismo” segundo Domingues (2007), flertava com o ultranacionalismo e uma postura política e ideológica autoritária, tendo como lema “Deus, Pátria, Raça e Família”, conseguindo inclusive alguns acordos com o Governo Getúlio Vargas. Após a implementação do Estado Novo (1937) foi extinta juntamente com outros partidos, esvaziando o movimento negro e os vários outros movimentos sociais brasileiros. Domingues (2007) salienta que nessa fase, a luta pela afirmação racial passava pelo culto à Mãe-Preta e uma das principais palavras de ordem era a defesa da Segunda Abolição.

Vale ressaltar que durante este período pós-abolição a população brasileira era considerada “feia e geneticamente inferior por causa da presença do sangue africano” (NASCIMENTO, 2016, p. 85), ideia essa que se arrastou ao longo de gerações, sendo sentida ainda hoje nas escolas, nas mídias e em diversos lugares da sociedade, gerando uma baixa autoestima e baixa autoaceitação do negro no que se refere às suas características físicas.

Souza (1983) escancara esse fato, mostrando quão fundo as ideias eugênicas e preconceituosas penetraram no inconsciente coletivo do povo negro, afetando sua autopercepção corporal:

Assistimos, então, a invasão catastrófica de afetos e representações sem nome ou sentido, com seus correlativos sentimentos de perda da identidade e

despersonalização: “Contavam que (quando era pequena) falava muito sozinha, tinha amigos invisíveis, falava muito na frente do espelho, era uma sensação de me sentir, de me reconhecer, de identidade minha. Falava comigo mesma, me achava muito feia, me identificava como uma menina negra, diferente; não tinha nenhuma menina como eu. Todas as meninas tinham o cabelo liso, o nariz fino. Minha mãe me mandava eu botar pregador de roupa no nariz para ficar menos chato. Depois eu fui sentindo que aquele negócio de olhar no espelho era um coisa ruim. Um dia eu me percebi com medo de mim no espelho! Tive uma crise de pavor. Foi terrível. Fiquei um tempo grande assim; não podia me olhar no espelho com medo de reviver aquela sensação” (SOUZA, 1983, p. 15).

Seguindo a ordem do surgimento de novos movimentos negros brasileiros, após a extinção da Frente Negra Brasileira, durante a ditadura “Varguista” que impossibilitou qualquer organização social nesse período, temos, após o afrouxamento da ditadura, a União de Homens de Cor - UHC (1943), fundada por João Cabral Alves, em Porto Alegre. Apesar de não conseguir a mesma mobilização conquistada pela FNB, a UHC expandiu-se para diversos estados brasileiros, apresentando como finalidade da associação uma melhoria para a população negra nos âmbitos financeiro e intelectual, possibilitando aos negros, o ingresso à vida social e administrativa brasileira em todos os cantos do país. Para isso, o movimento investia na publicação de jornais, no assistencialismo jurídico e médico, também buscava alfabetizar seus membros, formar voluntários e incentivar o engajamento no processo eleitoral. A associação cresceu tanto que seus líderes se destacaram no cenário político da época, tendo representantes na Câmara dos Deputados.

Outro importante movimento negro a ser citado é o “Teatro Experimental do Negro” (TEN), fundado no Rio de Janeiro, em 1944, liderado por Abdias do Nascimento, entre outros. Domingues (2007) destaca a importância do TEN no cenário negro:

A proposta original era formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas progressivamente o TEN adquiriu um caráter mais amplo: publicou o jornal *Quilombo*, passou a oferecer curso de alfabetização, de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro; o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe; tempo depois, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, com repercussão na opinião pública. Defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país (DOMINGUES, 2007, p. 109).

A luta constante contra o racismo, construído sob a ideia de *raça*, concebida por volta de meados do século XVI, como já citado anteriormente, tornou-se constante desde a chegada do negro africano ao Brasil.

Gonzales (2020) explicita em sua obra o quanto a noção de inferioridade negra, difundida por séculos e combatida a duras penas pelos movimentos negros, tatuou-se profundamente no imaginário brasileiro:

A primeira coisa que a gente percebe nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais que viver na miséria. Por quê? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criancice etc. e tal. Daí é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha é malandro, e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. Menor negro só pode ser trombadinha, pois filho de peixe, peixinho é. Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados (GONZALES, 2020, p. 78).

Nesse parágrafo grafado por Lélia Gonzalez, percebe-se o quanto a campanha de branqueamento ecoa ainda atualmente. O negro recém liberto foi empurrado ao desemprego, hoje é considerado pouco inteligente, por muitos, por se dedicar às profissões manuais. Assim, o negro que, anteriormente não conseguia trabalho por não ter qualificação suficiente, já que esta lhe foi negada durante toda sua vida ou por falta de oportunidades, é considerado o “malandro”. A mulher negra que precisou trabalhar duro durante todo esse processo, muitas vezes, sofrendo violência sexual é tida como a “prostituta”. Estereótipos que precisam ser enfrentados e destruídos dia a dia em nossa sociedade.

Toda essa luta foi continuamente mascarada e empurrada para as sombras, enquanto aos quatro ventos e nos livros oficiais de história, o Brasil ganhava fama de país sem guerras, sem conflitos internos que conseguiu acabar com a escravidão, sem pegar em armas, como ocorreu nos Estados Unidos, no Haiti e em diversos países na rota do tráfico negreiro. Nesta utópica harmonia reside o conceito de *democracia racial*, mencionado anteriormente. Cavalleiro (2010) salienta como esta ideia plantada nas raízes da nossa história prejudicou a população negra e atrasou a conquista de diversos direitos pós- abolição:

A ideologia da “democracia racial” aparece como um elemento complicador da situação do negro. Essa ideologia, embora se tenha fundamentado nos primórdios da colonização e tenha servido para proporcionar a toda a sociedade brasileira o orgulho de ser vista no mundo inteiro como sociedade pacífica, persiste fortemente na atualidade, mantendo os conflitos étnicos fora do palco das discussões. Embora ainda exerça muita influência na sociedade pouco contribui para melhorar concretamente a situação dos negros. Representa uma falácia que serve para encobrir as práticas racistas existentes no território nacional e isentar o grupo branco de uma reflexão sobre si mesmo (CAVALLEIRO, 2010, s/p).

Na contramão dessa ideia de *democracia racial*, os movimentos negros sucediam-se na luta pela valorização do negro, de sua história e cultura. O Teatro Experimental do Negro trouxe à tona as ideias dos movimentos da negritude francesa que se destacavam no cenário internacional, servindo, inclusive, de base para a luta de libertação nacional dos países africanos, como citado por Domingues (2007). A chamada *imprensa negra* trabalhava a todo vapor com a publicação de jornais de protesto por todo território brasileiro.

É importante citar que apesar das conquistas, esta foi uma fase de isolamento do movimento que não tinha apoio político de nenhum dos lados e nem mesmo dos setores progressistas, tendo sua tentativa de equilibrar a balança social entre negros e brancos, vista como um problema para a democracia, dividindo a luta dos trabalhadores e atrasando a marcha da revolução socialista brasileira, ideia compartilhada pelo então partido Comunista Brasileiro (PCB).

A primeira lei antidiscriminatória do país só foi assinada em 1951, a conhecida Lei Afonso Arinos, motivada, em parte, pelo escândalo internacional, citado por Domingues (2007, p. 111) “que envolveu a bailarina negra norte-americana Katherine Dunham, impedida de se hospedar num hotel em São Paulo”.

A ditadura militar instaurada no Brasil em 1964, arrefeceu as ações do TEN ao forçar seu dirigente, Abdias do Nascimento, a se exilar nos Estados Unidos, fugindo da repressão e das prisões arbitrárias registradas no Brasil durante este período, muitas resultando em mortes e desaparecimento dos corpos de líderes de movimentos sociais, sindicais, artistas e figuras engajadas na luta contra a repressão e pelos direitos sociais dos indivíduos.

Nesse período os dirigentes dos movimentos negros foram perseguidos pelos militares e acusados de inventarem “o racismo brasileiro”, causando tumultos e perturbando a ordem do sistema. Domingues (2007, p. 111) salienta que as lideranças negras foram desmobilizadas pelo governo militar, lançando suas lideranças a uma “semiclandestinidad” e cita Cunha Jr. que declara: “tínhamos três tipos de problemas, o isolamento político, ditadura militar e o esvaziamento dos movimentos passados. Posso dizer que em 1970 era difícil reunir mais que meia dúzia de militantes do movimento negro” (CUNHA Jr. apud DOMINGUES, 2007, p. 111).

Domingues (2007) resume bem a trajetória tímida do movimento negro durante a ditadura militar até a sua reorganização política no final dos anos 1970:

A reorganização política da pugna anti-racista apenas aconteceu no final da década de 1970, no bojo do ascenso dos movimentos populares, sindical e estudantil. Isto não significa que – no interregno de recrudescimento da ditadura – os negros não tenham realizado algumas ações. Em São Paulo, por exemplo, em 1972, um grupo de estudantes e artistas formou o Centro de

Cultura e Arte Negra (CECAN); a *imprensa negra*, por sua vez, timidamente deu sinais de vida, com os jornais *Árvore das Palavras* (1974), *O Quadro* (1974), em São Paulo; *Biluga* (1974), em São Caetano/SP, e *Nagô* (1975), em São Carlos/SP. Em Porto Alegre, nasceu o Grupo Palmares (1971), o primeiro do país a defender a substituição das comemorações do 13 de Maio para o 20 de Novembro. No Rio de Janeiro, explodiu no interior da juventude negra. o movimento *Soul*, depois batizado de *Black Rio*. Nesse mesmo estado, foi fundado o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), em 1976. Entretanto, tais iniciativas, além de fragmentadas, não tinham um sentido político de enfrentamento com o regime. Só em 1978, com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), tem-se a volta à cena política do país do movimento negro organizado. Mas, afinal, como ocorreu esse processo? (DOMINGUES, 2007, p. 112).

O Movimento Negro Unificado (MNU) diferenciava-se dos movimentos anteriores “ao se constituir como um movimento popular e democrático” (COSTA apud GARCIA, 2012, p. 18). O movimento enfrentou resistência por parte da sociedade e da imprensa, sustentadas pelo mito da democracia racial, enraizada no inconsciente coletivo, negando-se o racismo, nega-se também a necessidade da luta antirracista.

Almeida (2020) explica esta dificuldade em se reconhecer o racismo e a necessidade das lutas promovidas pelo movimento negro brasileiro:

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo de que mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico, de que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, meticolosos e racionais em suas ações. E a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes (ALMEIDA, 2020, p. 65).

Percebe-se então a necessidade urgente, em criar material significativo para ser trabalhado nas escolas que atenda às leis educacionais criadas pela força dos movimentos sociais no século XX, apresentando às crianças fatos e personalidades negras responsáveis pela libertação e pelas conquistas diárias do povo negro.

Apesar do pouco que se conta da história do negro, este nunca esperou que os brancos brigassem ou lutassem por eles, como transparece na história unilateral contada à sociedade e pela sociedade. bell hooks (1995) deixa claro em sua obra que não devemos esperar que outro lute nossas lutas ou conte nossas histórias, nós mesmos temos que fazê-lo e é isso que os movimentos negros vêm fazendo ao longo de toda história brasileira.

O Movimento Negro Unificado inspirou-se em diversos movimentos. Nos Estados Unidos, figuras como Martin Luther King, Malcom X e associações como os Panteras Negras, propagaram aos quatro cantos do mundo ideais de igualdade do povo negro. A inspiração também veio com a libertação dos países africanos - Angola, Guiné Bissau e Moçambique -; que, falantes do português, contribuíram para que o MNU tenha “assumido um discurso radicalizado contra a discriminação racial” (DOMINGUES, 2007, p. 112).

Domingues (2007) afirma que outra organização de grande influência para o MNU foi marxista, “de orientação trotskista”, chamada - Convergência Socialista que foi a escola de formação política e ideológica de várias lideranças importantes dessa nova fase do movimento negro. Muitos militantes negros da MNU consideravam que a luta antirracista deveria andar junta com a luta anticapitalista e revolucionária, pois para eles o capitalismo alimentava-se e obtinha vantagens advindos do racismo, tornando-se necessário lutar por uma sociedade igualitária derrubando-se o sistema vigente.

Gomes (2011b) destaca a importância do movimento negro contemporâneo para a sociedade negra e a luta trabalhista brasileira:

O movimento negro contemporâneo, enquanto movimento social, pode ser compreendido como um novo sujeito coletivo e político que, juntamente com os outros movimentos sociais, emergiu na década de 70 no cenário brasileiro. Enquanto sujeito coletivo, esse movimento é visto na mesma perspectiva de Sader (1988), ou seja, como uma coletividade onde se elaboram identidades e se organizam práticas através das quais defendem-se interesses, expressam-se vontades e constituem-se identidades, marcados por interações, processos de reconhecimento recíprocos, com uma composição mutável e intercambiável. Enquanto sujeito político, esse movimento produz discursos, reordena enunciados, nomeia aspirações difusas ou as articula, possibilitando aos indivíduos que dele fazem parte reconhecerem-se nesses novos significados. Abre-se espaço para interpretações antagônicas, nomeação de conflitos, mudança no sentido das palavras e das práticas, instaurando novos significados e novas ações (GOMES, 2011b, p. 135).

Ainda segundo, esta autora o movimento negro que desponta nesse período pós autoritarismo apresenta-se bem mais contestador e radical, como muitos movimentos sociais e populares daquele período, sendo a *história* um ponto de individualidade nas reivindicações dos militantes negros. Além da luta por direitos sociais, o MNU também era guiado pela luta para mudança da história negativa apresentada ao longo dos séculos nas escolas e na comunidade em geral sobre o povo negro, apresentando o ponto de vista, o lugar de fala de quem viveu todo o processo.

Gomes (2011b) acrescenta que nem sempre outro ponto de vista sobre a realidade foi analisado na escola e tampouco considerado, haja vista a necessidade de um processo de

reflexão crítica, histórica e social da realidade no Brasil no currículo escolar, após o período da ditadura, o que se percebe pela leitura dos currículos ao longo dos anos, não ocorreu.

A luta pelo direito à educação para os negros foi uma pauta constante. Na longa caminhada da população negra pelo direito de serem tratados como cidadãos, a busca por um ensino que incluísse a história não contada do povo negro, apresentou-se como uma prioridade para todos os líderes em todas as fases do movimento.

Nesse sentido, é possível afirmar que este movimento social apresenta historicamente um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta. Esse se choca, muitas vezes, com a racionalidade hegemônica que impera na teoria social e pedagógica, visto que apresenta outro tipo de saber, construído numa história em que a diversidade étnico-racial sempre esteve presente, em que a alteridade sempre esteve pautada, não só no reconhecimento do Outro, mas na luta política de ser reconhecido como um Outro que tem direito de viver a sua diferença e ver sua cultura e sua identidade respeitadas tanto no cotidiano das escolas e dos seus currículos quanto na política educacional. Esses “saberes em movimento” indagam a Pedagogia e a teoria educacional acerca de forma como esta se relaciona com os saberes construídos pelos movimentos sociais. Os espaços políticos dos movimentos sociais são, portanto, produtores de uma epistemologia tão legítima quanto a que é considerada hegemônica pela educação e pela teoria social (GOMES, 2011 a, p. 137).

Esse reconhecimento do Outro e sua individualidade constitui-se na base de uma educação pautada no respeito à diversidade, dentro e fora da sala de aula. Quando se adota uma história única, unilateral esse direito é negado e a história e a cultura do Outro passa a ser vista, discutida e apresentada apenas em terceira pessoa, por recortes e opiniões que, na maioria das vezes, não são os mais importantes ou relevantes para os donos da história.

Há séculos, a história do povo negro é vista e contada sob uma ótica racista e classista, apagando-o do protagonismo, colocando-o como vítima ou coadjuvante em sua própria experiência histórica. Essa é a visão do negro que muitos tiveram nos bancos e nos livros escolares ao longo de sua trajetória de estudante, ficando marcada no imaginário coletivo e que vem sendo combatida incansavelmente pelos movimentos negros do passado e do presente.

As críticas ao mito da “democracia racial” encontram resistência em todos os setores da sociedade. Abandonar a autoimagem do povo cordial que conseguiu acabar com a escravidão sem a necessidade de guerras civis, como a norte-americana, e que integrou os ex cativos à sociedade de bom grado é uma grande desconstrução social. Para que isso ocorra, torna-se necessário escancarar e encarar de frente o racismo velado que institucionalizou e contaminou todas as esferas sociais, dificultando ao negro o acesso à educação, à cultura, à política e às demais áreas econômicas, políticas, culturais e sociais do país.

A educação tem sido uma pauta, constantemente, presente na base de todo o movimento negro brasileiro com diversas conquistas que foram ocorrendo gradualmente. Gomes (2019) salienta o caráter educativo do movimento negro no que se refere à produção de saberes que colaboram com a emancipação dos indivíduos e sistematizam os conhecimentos sobre a questão racial na sociedade brasileira. Muitos dos saberes transmitidos pelo movimento transformaram-se em demandas, tornando-se, posteriormente, políticas públicas de Estado no início do século XXI.

Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais. Muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil e se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento (GOMES, 2019, p. 12-13).

Gomes (2019) evidencia que sem a luta do Movimento Negro a história da população negra brasileira teria se perdido e pouco ou nada teríamos avançado no que se referem às temáticas relacionadas à questão racial e africana. A produção crítica e libertadora que conhecemos sobre essa temática não existiria sem a força do movimento e nem teriam ocorrido os processos políticos e sociais que culminaram nas políticas de promoção da igualdade racial na atualidade.

O Movimento Negro atuou em fóruns importantes da política educacional nos anos de 1940 e 1960, reivindicando a inclusão dos negros na escola pública e colocando em pauta a discussão racial, mas, como salienta Almeida (2020), embora a resistência contra o racismo tenha raízes mais profundas e antigas, foi apenas no século XX que os movimentos sociais negros tiveram um poder de mobilização social mais incisivo, principalmente no processo de aprovação da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003.

Gomes (2019) cita o ativista político e intelectual baiano, Zulu Araújo, ao mencionar a ideia de que o maior crime contra a população negra foi retirar desse povo, a possibilidade de conhecer suas próprias origens, sendo mais doloroso do que a tortura e a violência. E isso, de certa forma, foi uma das bases para a luta pela implementação da Lei 10.639/03, tornando-se a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo oficial da rede de ensino. Os estudantes precisam conhecer mais da história do povo negro que nos currículos anteriores era mostrada, tão somente, pela ótica escravagista.

1.4 A importância da literatura na história do povo negro e o papel do PNLD na literatura negra em sala de aula

A literatura revela-se como um importante instrumento para preencher as lacunas na historiografia da África e do povo negro brasileiro. Fonseca e Cury (2008, p. 41) citam o escritor moçambicano Mia Couto quando este define o passado africano contado pelo imaginário europeu como algo “mal embalado”, mostrando ao mundo um continente “deformado, carregado de mitos e preconceitos”.

Desde muito tempo os negros brasileiros depararam-se com uma história única apresentada do ponto de vista do branco europeu que traça uma linha contínua do seu passado até os dias atuais, discutida no começo do capítulo. Como citado por Adiche (2019) no item 1.1 dessa dissertação, o lugar de fala escolhido para o registro histórico, alavancado como único, pode mudar completamente a percepção sobre o que acontece de fato.

Se a versão da história e da cultura negra, estudada na escola, começasse com a vida dos africanos antes da influência europeia em seus países, os estudantes, desde cedo, perceberiam a rica variedade da cultura dos povos, seus rituais, suas danças, seus múltiplos países e sua forma de enxergar o mundo.

O estudo do agravamento das crises internas alimentadas pelo patrocínio dos homens brancos europeus chegando ao ponto da guerra entre povos africanos, evoluindo para a escravização de seus povos e a comercialização de grande parte do seu povo dariam ao homem negro e ao brasileiro em geral, uma visão diferente dos acontecimentos.

Adiche (2019) afirma que as relações de poder guiam a forma de se contar uma história. De acordo com a escritora, “o poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva” (ADICHE, 2019, p. 23-24).

Para Chartier (1991), apesar do discurso histórico exigir fontes, documentação, registros para que haja uma maior fidelidade possível no registro dos fatos, a ausência destes deixa lacunas que tornam a história algo fragmentado e é nesse ponto que a literatura pode mostrar um recorte mais rico, completo e diversificado do que o apresentado pelos livros didáticos.

Bakhtin (1988) afirma que o que caracterizava um romance era o debate entre diferentes vozes sociais apresentando pontos de vistas diversos sobre um mesmo tópico. Para o autor:

Todas as palavras e formas que povoam a linguagem são vozes sociais e históricas, que lhe dão determinadas significações concretas e que se organizam no romance em um sistema estilístico harmoniosos, expressando a posição socioideológica do autor no seio dos diferentes discursos da sua época (BAKHTIN, 1988, p. 106).

Sob esse aspecto de dar voz ao negro por meio da literatura negra⁹, Miranda (2019, p. 60) destaca a importância de Maria Firmina dos Reis que, segundo a autora, trata o negro em sua obra como “sujeito de uma experiência histórica anterior à escravização”.

Para Miranda (2019, p.60) a escrita de Maria Firmina traz à luz uma memória diferente do fragmento colonial destacado pela época, ou seja, fatos contados pelo viés do olhar da escritora, uma mulher negra que com sua obra mostrou “a presença ativa, viva e potente da pessoa negra no romance” e que em sua obra brota do homem negro “a medida do humano, e da mulher negra emerge um arquivo de memória cuja narração fratura o ordenamento colonial que organizava a sociedade”.

Podemos citar vários exemplos de texto e documentos que fogem a essa narrativa colonial. Os testamentos deixados por mulheres negras escravizadas e libertas, de acordo com Paixão (2008, p. 955), também se caracterizam como arquivos de memória que contradizem a história oficial, já que muitas dessas mulheres deixaram “bens que vão do dinheiro, passando por roupas e adereços, além de terras e instrumentos agrícolas para a produção de mandioca”. O autor salienta que essas mulheres não foram apenas mucamas e vítimas da violência física e sexual da época e esses registros nos ajudam a conhecer um pouco mais da história delas.

Miranda (2019, p. 13) ainda reforça o incômodo causado pela literatura negra ao colocar o negro como “sujeito” da escrita causando uma “ruptura” na “racionalidade eurocêntrica”. A autora (ibidem, p. 14) defende que esta literatura cria uma crítica feroz ao que ela chama de “literatura branca” ao expor a lateralidade presente nos textos, dando-lhes o ponto de vista do negro e sua forma de enxergar e contar os fatos, segundo ela, constantemente invisibilizados:

Dizer-se negro no texto literário permanece sendo um ato transgressor na contemporaneidade, porque a razão eurocêntrica segue sustentando invisibilidades através dos tempos, porque a negação do negro continua compondo as políticas governamentais e as micropolíticas cotidianas, e porque o racismo permanece construindo fraturas subjetivas e pautando mortes físicas e mortes mentais (MIRANDA, 2019, p. 15).

Miranda (2019) evidencia em seu trabalho várias autoras negras que, segundo ela, contribuíram e contribuem com essa ruptura no campo literário eurocêntrico realizada pela literatura negra. Entre essas autoras estão: Maria Firmino dos Reis¹⁰; Ruth Guimarães; Carolina

⁹ Miranda (2019, p. 24-25) define “literatura negra/afro-brasileira é aquela na qual um autor negro escreve manejando um arcabouço de dispositivos específicos. Este aparato crítico de obras se prostra à tarefa de pensar um conceito para o fazer literário do negro destacando-o de um universo (da literatura canônica) no qual não existia horizonte representativo fora do estereótipo”.

¹⁰ Citada nesse parágrafo da dissertação e trabalhada no produto educacional apresentado no terceiro capítulo desta pesquisa.

Maria de Jesus; Anajá Caetano; Aline França; Marilene Felinto; Conceição Evaristo e sua escrivência¹¹; Ana Maria Gonçalves.

A autora defende a importância da literatura negra, principalmente, aquela produzida por mulheres para desvencilhar-se da história negra oficial contada pela “casa grande” e dar voz aos silenciados:

Ao mapear a inscrição da mulher negra em um gênero propício à produção de leituras sobre as sociedades e sobre as subjetividades, adentramos um roteiro de encruzilhadas e caminhos abertos, onde o que foi silenciado toma a cena central, e o que foi esquecido emerge em memórias insubmissas. Lido de forma comparada, o corpus produz um entendimento sobre o tempo que precisa estar visível e em comunicação para ser assimilado ao pensamento crítico do presente. O corpo de romances de autoras negras brasileiras visível e em circulação nos permite decantar um entendimento raro, que tem sido cultivado por mulheres negras há muito tempo: *para saber para onde vais, olha para trás e saibas de onde veio, pois, nossos passos vêm de longe [...]* MIRANDA, 2019, p. 231, grifos originais).

Para analisar se a literatura negra tem acesso às salas de aula, Assunção (2022) realizou uma pesquisa nos livros adotados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹² do ano de 2020 e, em seus estudos, constatou que das mais de 300 obras presentes no programa, apenas dez versavam sobre a cultura afro-brasileira. Para o autor, a literatura negra não é representada de forma igualitária.

Segundo Assunção (2022, p. 114-115) nos livros em que a cultura afro era contemplada nem sempre apresentavam “o personagem afro como personagem principal, colocando-o em um lugar secundário”; muitas vezes, sem nenhum destaque na história, ou, segundo o autor, como “a sombra de algum personagem branco”. Para Assunção (Ibidem) o PNLD ainda não alcançou seu objetivo em promover a igualdade racial na temática africana por meio das obras literárias distribuídas às escolas.

Percebemos que, dos 342 livros contemplados na edição do ano de 2020 dos acervos do PNLD distribuídos para educação básica, somente 2,92% são de temática da Cultura Africana e Afro-brasileira. Destes, apenas 2,33% apresentam personagens negros como protagonistas. O número reduz ainda mais quando avaliamos a autoria das obras, dos 10 livros apenas 3 são de autoria negra. Deste modo, na maioria dos livros contemplados nos acervos do PNLD, o branco predomina como uma referência de normalidade,

¹¹ Mostrada no terceiro capítulo dessa dissertação.

¹² O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (ASSUNÇÃO, 2022, p. 121-122).

promovendo uma visão hegemônica. Fortalece-se assim a ideia de que o negro é um sujeito inferior, por meio da pouca representatividade desses indivíduos e de sua cultura, pensamento que favorece cada vez mais a perpetuação do racismo e a naturalização da branquitude (ASSUNÇÃO, 2022, p. 127-128).

Conforme esse autor o racismo estrutural fica evidente na pouca oferta de livros literários com a temática afro-brasileira e escrito por autores negros. Assunção (2022, p. A128) defende algumas proposições para mudar esta realidade, entre elas “a criação de uma política pública renovada que defenda a diversificação das obras, bem como a reflexão acerca dos propósitos da existência do programa”; o que, segundo ele, “pode ser uma forma de traçar uma nova era ao programa”.

Esse autor também defende a qualificação do professor dentro do tema étnico racial para que ele entenda a importância de seu papel no enfrentamento ao preconceito em todos os seus âmbitos e ações em sala de aula e que tenha “fundamentação teórico-prática” para criar estratégias pedagógicas utilizando-se também dos livros literários advindos do PNLD.

Assunção (2022, p. 131-132) explicita a importância dos estudos e pesquisas “que tematizem a Educação das Relações Étnico-Raciais e as políticas de ações afirmativas”, assim como, a instituição da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos educacionais.

CAPÍTULO 2 - O PAPEL DO ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E DA REPRESENTATIVIDADE NEGRA NUMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA RUMO À APRENDIZAGEM E À AUTOESTIMA

2.1 Racismo estrutural x escola

Mesmo com a implementação de políticas públicas voltadas aos negros (como por exemplo, as cotas em universidades públicas) e a promulgação da Lei 10.639/03, os desafios vividos pela população negra brasileira na esfera educacional são enormes e não podem ser desassociados de outros fatores sociais que mostram divergências substanciais entre negros e brancos. Dados do CENSO de 2018 retirados do Informativo do IBGE mostram que

[...] a população de cor ou raça preta ou parda possui severas desvantagens em relação à branca, no que tange às dimensões contempladas pelos indicadores apresentados – mercado de trabalho, distribuição de rendimento e condições de moradia, educação, violência e representação política (BRASIL, 2018, s.p)¹³.

Essas desvantagens e esses privilégios são sentidos em todos os ambientes sociais, e, na escola não é diferente. Fingir não perceber essa realidade, ou não buscar combatê-la, seria agir de forma reacionária e pragmática, como o professor descrito por Freire (1987) que acredita que a escola não deve se envolver com assuntos políticos por não ser um partido, sendo seu único dever transferir conteúdos e cabendo ao aluno contextualizados com os acontecimentos atuais que o cercam.

O desafio é imenso ao se buscar desconstruir a práxis educacional atual, agregando-lhe conteúdos e habilidades antirracistas, ensinando o respeito à diversidade e apresentando aos estudantes acontecimentos históricos e culturais, não apenas sob o ponto de vista do colonizador. Para que isso ocorra é imprescindível reconhecer e combater a forma com que o racismo age dentro da sociedade brasileira como um todo.

Troyna e Carrington (1990, p. 1) definem assim uma educação antirracista:

Educação antirracista refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto

¹³ “Todos esses temas estão contemplados no Programa de Atividades para a Implementação da Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024)³, aprovado pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas - ONU, por meio da Resolução 68/237, de 23.12.2013, com o objetivo de promover o respeito, a proteção e o cumprimento de todos os direitos humanos e as liberdades fundamentais dessa população”. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf . Acesso em 15/01/2022.

individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal.

A educação antirracista é imprescindível à luta contra o racismo nas instituições. Para Almeida (2020) o racismo pode ser analisado sob três concepções: individualista, institucional e estrutural. Segundo o autor, na concepção individualista o racismo é visto como algo anormal ou patológico apresentado por um indivíduo ou um grupo. Nessa concepção, o racismo é mais aceito como um tipo de preconceito, definido por Almeida (2020) como uma crença e julgamento de valor de determinados estereótipos que são tidos como pertencentes a um grupo racializado, que podem culminar em práticas sociais discriminatórias ou não, dependendo de cada circunstância ou cultura presente em um contexto social.

Na concepção institucional que, para Almeida (2020), esse conceito foi compreendido como um avanço dos estudos teóricos sobre as relações raciais. Dessa forma, o racismo deixa de ser definido, apenas, pelo caráter comportamental de alguns poucos indivíduos ou grupos e passa a ser considerado como algo que resulta do próprio funcionamento das instituições que possuem uma dinâmica organizacional que mesmo de forma indireta ou direta fornecem determinadas vantagens e privilégios por causa da raça.

Como explicar que mesmo, vez ou outra, punindo-se os indivíduos explicitamente racistas da escola, a animosidade e os eventos racistas nunca cessem? bell hooks (2017) descreve sua experiência escolar que, mesmo tendo ocorrido nos Estados Unidos, há alguns anos, levanta uma questão atual e complexa:

De repente, passamos a ter aula com professores brancos cujas lições reforçavam os estereótipos racistas. Para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade. Quando percebi isso, perdi o gosto pela escola. A sala de aula já não era um lugar de prazer ou êxtase. A escola ainda era um ambiente político, pois éramos obrigados a enfrentar a todo momento os pressupostos racistas dos brancos, de que éramos geneticamente inferiores, menos capacitados que os colegas, até incapazes de aprender. Apesar disso, essa política já não era contra-hegemônica. O tempo todo, estávamos somente respondendo e reagindo aos brancos (HOOKS, 2017, p. 12).

A postura da escola, embora não sendo explicitamente racista, mas que não trabalha de maneira eficiente e atualizada conteúdos com temáticas étnicos raciais como os estabelecidos por lei e apresentados nos currículos propostos pela Lei de Diretrizes e Base da Educação, compactua, conscientemente ou não, com os episódios de preconceito e discriminação racial ocorridos dentro de seus muros.

Em tese, caso o racismo fosse apenas um problema individual, certamente não seria tão difícil de se identificar e combater, dado que a política da punição e/ou a conscientização do racista como é realizada hoje por coordenadores, professores e gestão escolar, seria eficaz para resolver grande parte das situações e evitar que se repetissem tantas vezes. E, as diferenças de tratamento com desvantagens e privilégios não haveria como se manter.

Para referenciar essa afirmação apresenta-se a terceira concepção do racismo citada por Almeida (2020), o racismo estrutural. Nele encontram-se as bases para que o racismo individualista e o racismo institucional se sustentem. Para o autor, diferenças tão acentuadas entre brancos e negros só podem ser explicadas pela existência de um racismo estrutural que, segundo ele, apresenta-se como uma forma sistematizada de discriminação, fundamentada na ideia de uma raça inferior, manifestando-se em todos os aspectos por meio de práticas que levam a “desvantagens ou privilégios” de acordo com o grupo racial pertencido.

Enquanto crianças brancas não precisam pensar em seus privilégios e são consideradas normais por enquadrarem-se em uma posição hegemônica que mimetiza a cultura branca europeia, as crianças negras são vistas como erradas, menos capazes, inferiores, naturalizando-se a discriminação racial e o racismo sofrido por elas, como se essa fosse a ordem certa do mundo, como critica Ribeiro (2019).

E, é essa representação estereotipada repassada há gerações que é despejada constantemente na cabeça dos jovens e crianças negras que frequentam a comunidade escolar. Demonstrações de racismo, discriminação racial e preconceito são uma realidade. Munanga (1990) explica que:

Existem várias maneiras ou formas de expressar e praticar o racismo: rejeição verbal, evitação, discriminação, agressão física, etc. Na rejeição verbal, a hostilidade racial se expressa através da injúria ou da brincadeira, enquanto em outras situações o racista pode preferir evitar pacificamente o contato com os membros do grupo detestado. A discriminação racial no sentido estrito da palavra é praticada quando a igualdade de tratamento é negada a uma pessoa ou a um grupo de pessoas em razão de sua origem racial. O indivíduo portador do preconceito tenta excluir os membros do grupo em questão de certos tipos de empregos, de alojamentos, dos direitos políticos, dos meios de educação ou de divertimento, de certos lugares de culto, de certos hospitais ou de certos privilégios sociais. A segregação é uma forma institucionalizada de discriminação estabelecida pela lei ou pelo hábito comum. Nessa forma de discriminação, as fronteiras espaciais são fixadas para acentuar as desvantagens do grupo discriminado (MUNANGA, 1990, p. 53).

A criança e o jovem permanentemente expostos a esse racismo acabam por reproduzir comportamentos apreendidos como certos e aceitáveis. E essa realidade apresenta-se tanto em

sua estética corporal como em sua forma de ver o mundo. Adiche (2019) exemplifica, com trechos de sua própria infância, os perigos de uma história única contada e recontada tantas vezes.

A autora diz que mesmo sendo uma contadora de histórias desde criança, seus personagens reproduziam as histórias que via e ouvia. “Doutrinada” pelos livros britânicos que lia, seus primeiros escritos eram povoados por personagens brancos de olhos azuis que, segundo ela, “brincavam na neve” e “comiam maçãs”. Uma criança nigeriana que nunca havia visto a neve, estava de tal forma ligada à história europeia que a reproduzia. “Como eu só tinha lido livros nos quais os personagens eram estrangeiros, tinha ficado convencida de que os livros, por sua própria natureza, precisavam ter estrangeiros e ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar” (ADICHE, 2019, p. 13).

Essa não é uma realidade tão distante da brasileira. Apresenta-se em diferentes ocasiões em sala de aula. O estudante negro quando não se encontra representado nas páginas dos livros que lê, na história, na cultura, nos painéis e murais que o cercam, nas músicas e personalidades que são apresentados a ele no cotidiano escolar, pode sentir-se não pertencente àquele espaço e/ou naturalizar a ausência de representatividade negra, chegando muitas vezes a abandonar os estudos como citado por hooks (2017).

As críticas, os desconfortos causados pela história única, defendidas pelo racismo estrutural, são caladas com a força da disciplina que, segundo Foucault (1987), é uma forma de fabricar e dominar os indivíduos, colocados em relações de produção e significação que configuram uma relação de poder:

[...] uma coação calculada, lentamente, percorre cada parte do corpo, tornando-se semelhante a algo que se fabrica, de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa, no automatismo dos hábitos. Na época clássica, se descobre o corpo como objeto e alvo de poder, ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. Enfim, torna-se um corpo dócil, que pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado (FOUCAULT, 1987, p. 117-118).

A fabricação de um aluno que, caso desobedeça, não siga as ordens do professor ou questione demais será punido, busca enquadrar o estudante no mesmo arquétipo dos escravizados e dos trabalhadores em geral que devem cumprir sua meta, sem questionamentos ou reivindicações, pois do contrário haverá uma punição, física, no caso dos escravos e, econômica, no caso dos trabalhadores.

Para o aluno negro essa disciplina imposta torna-se, muitas vezes, mais rígida e punitiva. O aluno que ousar criticar o que se ensina, questionar as regras pré-estabelecidas pelo racismo estrutural na escola, revoltar-se contra o apagamento gradativo que sofre é imediatamente taxado como arruaceiro. “Como na cultura racista brasileira já é comum relacionar pessoas negras a coisas negativas, tais definição tendem a consolidar a discriminação, podendo provocar situações muitas desagradáveis para as alunas e alunos negros (as)” (SOUSA, 2005, p. 107).

Para que a educação atual se modifique e se torne, verdadeiramente, antirracista os pré-conceitos atribuídos aos alunos negros, à história e à cultura negra precisam ser, antes de tudo, enxergados para depois ser combatidos e, então, ressignificados. Não se trata tão somente de nadar contra a maré, é necessário mudar o curso das águas.

2.2 Enxergando o racismo dentro da escola

Os exemplos de racismo individualista praticados nas escolas brasileiras são inúmeros. Gomes (2003) apresenta entrevistas que fez durante uma pesquisa etnográfica e que ilustram bem esse racismo e como ele os afastou dos bancos escolares e prejudicou seu processo de aprendizagem. Eis uma dessas entrevistas:

N.: Teve uma época, isso foi na quarta série, eu estudei... quando eu fiz 12 anos, eu estudei no Bernardo Monteiro. Eu era a única negra lá da sala. No Bernardo Monteiro, na parte da manhã, na época, era classe média alta. Mas, na realidade, eu não me lembro se eu era a única negra da sala, eu sei que meu cabelo era batidinho e os meninos me chamavam de Paulo Isidoro. Ah! Eu odiava! Ele era um jogador de futebol, nossa, era tanta coisa! Tinha uma turminha de rapazes, então, a gente estava começando a se interessar por rapazes. Mas assim, eu jamais ia me interessar por alguém, porque eu jamais ia imaginar que alguém ia se interessar por mim. E tinha as meninas da sala que jogavam piadinhas, entendeu? Tanto que eu tive que sair do colégio porque meu rendimento era péssimo. Eu não conversava com ninguém... eu odiava responder presente durante a chamada, ir à lousa... nem pensar! Me chamavam de Paulo Isidoro, que eu era isso, era aquilo, entendeu? As meninas tudo burguesinhas, de cabelão, a maioria, loira e tal. Eu não tinha amiga nenhuma, porque jamais elas chegavam perto de mim. Eu tinha uma só, que era assim, bem negona, fortuna. Ela era a minha colega, eu tinha só ela, porque nós duas ficávamos assim: as excluídas da sala (N. cabeleireira étnica, 26 anos) (GOMES, 2003, p. 176).

Autoras como Cavalleiro (2010), hooks (2017) expõem como essas atitudes racistas são silenciadas na escola e na família. Cavalleiro (2010) afirma que a escola, silenciando, está desrespeitando, inferiorizando e desprezando seu aluno negro que, várias vezes, precisa repressar

suas emoções, conter-se para tentar passar despercebido em meio a tantas situações vivenciadas no âmbito do silêncio escolar.

Muitas vezes, essas microagressões, como nomeadas por Moreira (2020), são taxadas como “brincadeira de criança”, piadas e humor. O autor classifica esse comportamento como um *racismo recreativo* e o define como um projeto de dominação que recria as relações “de poder entre grupos raciais” utilizando-se do humor para encobrir a “hostilidade racial” presente na sociedade escolar e em geral.

O autor cita figuras negras conhecidas como Mussum e Tião Macalé, do seriado *Os Trapalhões* que são descritos de forma que disseminem os preconceitos acerca do homem negro, visto como um malandro, alcoólico, vagabundo e feio. Assim como a personagem mais recente Adelaide, apresentada no programa *Zorra Total* que reproduz a famigerada blackface¹⁴ com um ator de pele mais clara pintado de preto, usando uma prótese no nariz para deixá-lo maior e uma na boca para aparentar a falta dos dentes da frente. Para Moreira (2020) o racismo recreativo é um discurso de ódio porque fere a dignidade da pessoa e a inferioriza.

As normas que criminalizam o discurso de ódio procuram proteger membros de minorias de estigmas que criam obstáculos para a integração social deles. As normas jurídicas que restringem discurso de ódio não pretendem apenas proteger os sentimentos das pessoas, mas a possibilidade delas terem condições de existência digna dentro de uma sociedade (MOREIRA, 2020, p. 171-172).

A criança e o adolescente expostos a esse tipo discurso depreciando seus corpos, seus traços, achincalhando suas crenças, seu jeito de se expressar, inferiorizando-os com piadas que, na maioria das vezes, são ignoradas, silenciadas ou até mesmo reforçadas por professores e funcionários têm seu desempenho escolar inviabilizado, como defendem Ribeiro e Pereira (2018) e Cavalleiro (2005).

Por sua vez, Wedderburn (2005, p. 161) reforça dizendo que “estamos diante de novas tentativas de banalização dos efeitos do racismo e das agressões imperialistas por parte de verdadeiros soldados ideológicos da visão e das estruturas hegemônicas que tomaram conta do planeta”.

Infelizmente, muitos desses “soldados ideológicos” nomeados por Geertz (2017) estão dentro das escolas, nos ministérios, em pastas educacionais, editoras de livros didáticos, secretarias da educação e cabe ao professor conhecedor da legislação usá-la como “um valioso

¹⁴ Técnica com mais de 200 anos em que atores brancos pintavam seus rostos de preto para ridicularizarem personagens negros, exagerando em trejeitos e sotaques para entreter a plateia branca. Na época de seu surgimento nos Estados Unidos e na Europa, os negros eram impedidos de subirem ao palco para se apresentarem. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/geral-49769321>. Acesso em 01 de dezembro de 2021.

instrumento para combater o racismo” e lutar por mais “dignidade, respeito e melhores condições de vida” às pessoas afrodescendentes como visto em Rabelo (2015, p. 2).

De acordo com hooks (2017), é preciso agir para proteger a psique dos estudantes que, para fugir desse ciclo de agressões, se veem forçados a renunciar ao seu passado, trair suas origens, sendo recompensados quando decidem assimilar a branquitude, excluídos quando preferem conservar os aspectos do seu ser e vistos como corpos estranhos.

Santos (1983) já chamava a atenção para como essa compulsão de ajuste aos padrões estéticos e comportamentais da branquitude causa neuroses e doenças psíquicas na população negra, abalando, inclusive, a formação do seu pensamento subjetivo tão importante ao aprendizado e as interações sociais de acordo com Vygotsky (2004).

2.3 Combatendo o racismo escolar: cultura, história e representatividade negra

Para se combater o racismo na escola e almejar uma educação verdadeiramente antirracista é necessário, antes de tudo, reforçar a importância que a cultura tem na formação do indivíduo, de sua identidade e o quanto não saber suas origens e não se ver representada no ambiente escolar podem afetar a autoestima, a autoaceitação e a autoimagem do aluno negro, chegando a ser comparado por Gomes (2019) a uma “tortura”.

Geertz (2017) afirma que a cultura é a própria condição de existência da humanidade. Segundo esse autor, a cultura legitima as ações humanas, sendo o produto de sua continuidade e ocorrendo nas relações dos indivíduos uns com os outros, produzindo sentidos e significados.

O antropólogo defende que “[...] o estudo da cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, é, portanto, o estudo da maquinaria que os indivíduos ou grupos de indivíduos empregam para orientar a si mesmos e o mundo que de outra forma seria obscuro” (GEERTZ, 2017, p.150).

Um indivíduo que não conhece suas origens, nem sabe a história de seu berço ancestral apresenta-se como um ser humano incompleto. Pronto para tomar como suas, outras culturas, outras línguas e outros valores que, como se afirmou anteriormente, aconteceu com o apagamento sistemático e calculado da história do africano cativo que chegou ao Brasil.

Fanon (2008) reforça que esse homem negro sem referências de seu passado, desenvolve um senso de inferioridade à medida que tenta se apropriar e imitar valores e comportamentos que não foram feitos por e para eles.

E essa inferioridade é sentida também no ambiente escolar, sendo reforçada diariamente pelos estereótipos da negritude encontrados cotidianamente. Para Fanon (2008, s.p) “[...] uma

criança negra normal, tendo crescido em uma família negra normal, se tornará anormal ao menor contato com o mundo branco”, podendo chegar a rejeitar-se como indivíduo negro, como mostra Silva (2010, p. 13):

As crianças negras ainda na educação infantil iniciam o processo de auto-rejeição do seu fenótipo enquanto as crianças brancas ou assemelhadas a branca iniciam o processo de rejeição do outro diferente pela internalização de estereótipos inferiorizantes.

A autora defende que é natural rejeitar algo considerado ruim. E a criança aprende que o cabelo crespo, por exemplo, é um cabelo ruim. Algo que é reforçado pela família que foi doutrinado da mesma maneira eurocêntrica e depois na escola interagindo socialmente com seus coleguinhas que colocam apelidos e xingam.

Combater essas ‘micro’ agressões são vitais para que o aluno negro se desenvolva plenamente como indivíduo, pois segundo Vygotsky (2004) a linguagem e o processo histórico social são o caminho para esse desenvolvimento. Desta forma, a troca entre indivíduos é um fator determinante para que o conhecimento e as funções sociais sejam assimilados.

Para Vygotsky (2004), a cultura, a linguagem e as relações sociais são fatores determinantes para uma educação em que o homem seja visto na sua totalidade, como ser que interage com os outros, que conhece sua cultura, que entende sua dimensão histórica e seus processos de construção e reconstrução.

Como o estudante negro poderá desenvolver-se, plenamente, em uma escola com uma educação racista que silencia ante aos contatos e interações racistas de seus alunos brancos com os alunos negros?

Uma escola que queira seguir uma educação antirracista não pode deixar que seus alunos negros evitem se expor por medo da discriminação racial, como salienta Oliveira (2013). Nem deve adotar material didático que mostre a criança negra em papel subalterno, sempre como uma trabalhadora, sem família, sem história, enquanto os personagens brancos estão em atividades diversas de estudo e lazer, como lembrado por Junia (2010). Muitas vezes a escola enxerga o estudante negro como alguém que já nasceu com alguma dificuldade impossível de ser resolvida, excluindo-o do processo de aprendizagem. De acordo com Gomes (2002):

Não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual. Muitas vezes os alunos e as alunas negras são vistos como “excluídos”, como alguém que, devido ao seu meio sociocultural e ao seu pertencimento étnico/racial, já carrega congenitamente alguma “dificuldade” de aprendizagem e uma tendência a “desvios” de comportamento, como rebeldia, indisciplina, agressividade e violência. Essas concepções e essas

práticas pedagógicas, repletas de valores e representações negativas sobre o negro resultam, muitas vezes, na introjeção do fracasso e na exteriorização do mesmo pelos alunos e alunas, expresso numa relação de animosidade com a escola e com o corpo docente. Diante de uma estrutura e de práticas excludentes não é de se estranhar que muitos alunos e alunas negras introjetem o racismo e o preconceito racial (GOMES, 2002, p. 41).

Enquanto a instituição escolar não se livrar do entendimento estigmatizado de inferioridade (FANON, 2008) com que trata o estudante negro e deixar de ser uma escola que não propicie o processo de inclusão da criança negra na escola, para além da sua presença física no espaço (CAVALLEIRO, 2010), não será possível, uma educação libertadora.

O rapper Emicida, ao prefaciar a edição brasileira do livro de Carter G. Woodson (2021) comenta como as instituições agiram até agora na “educação” ou “deseducação” como o autor afro-americano refere-se, do negro:

A sociedade brasileira, autoritária em sua essência, ao longo de sua história, comprometeu-se mais com a manutenção do abismo do que com pontes que possam aproximar os dois lados desse abismo, definindo como tônica para sua pós-abolição o rancor. Sendo assim, se essas pessoas trazidas à força do continente africano não podem servi-la em um regime de escravidão, então, não terão o direito de ser nada nessa mesma sociedade. Impedir o acesso a terras, ao ensino, elaborar políticas de embranquecimento, ter em seus governos entusiastas da eugenia foram, continuamente apenas alguns dos elementos presentes nesse caldo que tem como consequência um país líder em rankings constrangedores (EMICIDA, 2021, p. 10).

Em outro momento, o rapper paulista de origem humilde conta que quando era criança e fazia a primeira série primária, os alunos deveriam trazer informações sobre a origem de sua família. Ele descreveu as avós negras e foi repreendido pela professora que queria saber quem era a “pessoa branca da família dele”, conta que com muito esforço lembrou-se da bisavó vista socialmente como branca e ouviu da professora a frase: “Tá vendo como você também tem uma origem bonita como todos os outros?”

Apesar de não ser uma pessoa ligada ao estudo científico, o rapper, amado e admirado pelos alunos negros e brancos dessa geração, conhece a realidade do negro nas escolas porque as viveu de perto. Ele também sentiu na pele os efeitos de uma educação racista e as consequências trazidas por ela ao seu autoconceito, sua autoimagem e sua autoestima.

Para Oliveira, o autoconceito se apresenta como “a atitude que o indivíduo tem de si mesmo, decorrente da maneira como se percebe” (1984, p. 31); a autoimagem constitui-se em um sinônimo de autoconceito, mas com uma ênfase no aspecto social de sua formação; a autoestima, por outro lado, é abordada em termos de uma atitude valorativa do indivíduo com relação a si mesmo (apud OLIVEIRA, 2013, p. 12).

A escola precisa valorar junto aos alunos as letras, os textos, as criações artísticas de pessoas negras que passam sua experiência pela música, pela poesia, pelo teatro. Aproximar o que o aluno ouve e vê fora dos muros escolares com sua realidade educacional, aproximando-se da juventude por seus gostos e vivências, falando diretamente com o que o aluno pensa de si, como ele se percebe como ser social e seu valor com indivíduo.

Utilizando-se de uma perspectiva dramatúrgica, Goffman (1980) investiga a autorrepresentação do indivíduo, perante situações e pessoas diferentes. Ele defende que as pessoas possuem um conhecimento anterior à interação que lhes permite tomar conhecimento do outro ou ter uma impressão inicial.

A criança branca que se viu representada como superiora às outras etnias desde a tenra idade, que nunca precisou pensar em sua branquitude por estar de acordo com os estereótipos eurocêntricos do mundo que a cerca, precisa ser ajudada a desconstruir a ideologia racista que a cerca em todos os lugares de forma negativa, pois, para Almeida (2012, p. 131):

Os sentimentos que orientam a atividade cotidiana em geral e o pensar podem ser positivos (otimistas) ou negativos (pessimistas), e contribuem no processo cognitivo da pessoa numa determinada situação. No autoconceito de qualquer pessoa, esses dois sentimentos são muito influentes, impulsionando ou impedindo o desenvolvimento adequado da pessoa.

A forma como a criança branca enxerga e trata a criança negra pode alterar o autoconceito que o próprio negro tem de si, segundo Oliveira (2013). Para ela o estudante negro acaba internalizando as frases preconceituosas que escuta e as tomando para si. Para exemplificar, a autora menciona uma aluna que, quando vai se descrever diz que tem o “cabelo duro” e os colegas a descrevem como “negra fedida” e a forma de defesa da menina é evitar ao máximo ser percebida, anulando-se em sala de aula, como já foi citado anteriormente.

Para começar a construção de uma nova educação, livre do racismo estrutural que sustenta a base da sociedade brasileira, o caminho é longo e pode até não ter fim, não um que se possa avistar de onde encontra-se agora, mas é necessário mostrar que:

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

Os alunos precisam, independentemente de sua etnia, saber a grandeza da história da África que foi o berço de todas as populações humanas do planeta. Fatos comprovados por

dados científicos, análises de DNA mitocondrial e identificados por paleontopológicos como bem lembrado por Wedderburn (2005).

Esse autor evidencia que passaremos muito tempo tentando abolir os estereótipos e preconceitos presentes na sociedade relacionadas ao ensino étnico racial e ressalta que se sairá melhor nessa empreitada não o professor mais rico em conteúdo, e sim, aquele que possuir “sensibilidade empática” para fugir da história única, até então, socialmente defendida portanto tempo.

Os professores precisam lutar contra o silenciamento e mudar sua prática para que, aos poucos, o aluno negro sintam-se confortável em sua própria pele, sem se odiar e sem amparar-se em aspectos da branquitude que não podem e não devem ser reproduzidos por ele e mais ninguém. Sobre a importância da conquista de uma identidade negra, Gomes (2003) ressalta:

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro (GOMES, 2003, p.171).

A autora também chama a atenção para a dificuldade em se construir essa identidade negra de forma positiva em um ambiente que força o negro a negar-se o tempo todo. E deixa as questões para serem refletidas: “Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos, nos processos de formação de professores, sobre a importância da diversidade cultural?” (GOMES, 2003, p.171).

Infelizmente, muito do que se vê na escola ainda está longe de ser o ideal para essa construção positiva que o aluno negro deveria ter de si. Woodson (2021, p. 15) é enfático em afirmar:

Como alguém já disse muito bem, prejudicar um aluno ensinando a ele que seu rosto Negro é uma maldição e que não há esperanças na luta para mudar sua condição é o pior tipo de linchamento. Isso mata as aspirações das pessoas e condena-as à vagabundagem e ao crime.

Só é possível modificar essa realidade com a comunidade escolar discutindo as relações étnico-raciais em todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem, não apenas em datas comemorativas, como o 20 de novembro, como defende Rabelo (2015). Para o autor a inclusão do ensino da cultura africana e afro-brasileira por meio da aprovação da Lei 10.639/03 é uma grande contribuição para que se fortaleça a construção da identidade e da autoestima dos alunos negros.

Esse fortalecimento pode sofrer ataques por parte de setores da comunidade escolar, assim como Rabelo (2015) descreve que o discurso politicamente correto pode ser carregado de hipocrisia, eufemismo, censura, falta de senso de humor e patrulha ideológica e outros que desabonam uma discussão honesta sobre o assunto. Mas, caso a escola se pautar em um plano firme e sustentado pelos estudos, pelas Leis que conste em seu PPP (Plano Político Pedagógico) acerca da importância do debate étnico-racial dentro da sala de aula, terá respaldo legítimo para quaisquer atividades que busquem o respeito à diversidade e o aprendizado sobre a cultura negra e afins.

Rabelo (2015) lembra que a “linguagem politicamente correta” pode ressignificar a experiência escolar não apenas dos alunos negros, mas de todas as outras minorias, pois quebra códigos pré-estabelecidos e repassados por gerações como válidos que incentivam comportamentos articulados ao sexismo, racismo ou xenofobia. Essa mudança de práxis escolar também é defendida por Freire (1987) que acredita que ela será capaz de orientar uma ação que vise superar as contradições existentes entre opressores e oprimidos também dentro da escola.

Espera-se que o aluno negro, conhecendo sua cultura, reconhecendo-se nela e espelhando-se em sua história tenha uma visão muito diferente de si mesmo, sem a necessidade de reproduzir algo que não é seu, que não o inclui e nem o retrata, como é a educação eurocêntrica. O aluno terá como modelo e base a representatividade negra que lhe faz tanta falta e que é tão necessária à sua construção como ser humano e indivíduo de valor e raízes históricas.

2.4 Resignificando a educação

Muitos profissionais apontam que o material didático disponível na escola, não contempla as questões étnico-raciais como deveriam e que isso impede ou dificulta o papel da escola na construção de uma educação antirracista. Munanga (2005, p. 15) concorda com essa afirmação ao dizer que os instrumentos de trabalho na sala de aula assim como os livros, materiais didáticos visuais e audiovisuais são recheados de conteúdo depreciativos e preconceituosos “em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental”. E, o autor vai além ao afirmar que mesmo com a Lei 10.639/03:

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade

e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (MUNANGA, 2005, p. 17).

Não é porque não se tem em mãos um material totalmente de acordo com o que pede a Lei 10. 639/03 que a melhor postura a se tomar é cruzar os braços e esperar que produzam, que disponibilizem esse material. E, enquanto isso continuar seguindo os mesmos antigos preceitos e dar continuidade para uma educação desalojada de seu dever social.

Ao contrário do que muitos pensam a memória da história, não contada, das minorias para a formação do povo brasileiro não é importante, apenas, aos seus representantes:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

A história única contada aos brasileiros não deixa só aos negros com um sentimento de incompletude, visto que existe a expressão “complexo de vira lata”¹⁵ para designar o quanto o povo brasileiro é carente de saber mais sobre si mesmo. Seus heróis, suas conquistas, suas lutas e isso só é possível com o estudo de todas os povos e etnias que formaram nossa nação.

Freire (1997) propõe a ideia da curiosidade epistemológica, ou seja, do próprio conhecimento que nos rodeira. Caso não seja possível encontrar um material livre de ideologias que diminuam a parcela negra da população e que represente o educando e sua própria trajetória de vida, o educador precisa levar para sua prática pedagógica a pesquisa e a criticidade, pois na concepção do autor não se pode ensinar sem a pesquisa e vice-versa.

Para bell hooks (2017) a escola precisa ensinar o aluno a “ler o mundo” para transformá-lo. O aluno negro que se sente diminuído e atacado em várias situações, por todos os lados precisa compreender que a culpa e o “defeito” não é deles, e sim, da forma como a sociedade se organiza, excluindo-o e apagando-o.

E, essa exclusão e apagamento podem ser vistos em várias situações. De acordo com hooks (1995), por exemplo, a dificuldade das mulheres negras em tornarem-se intelectuais, em

¹⁵ Em suma, o complexo de vira-lata designa um comportamento autodepreciativo de alguém, que vive se rebaixando enquanto enaltece os outros. Para que fique claro, a pessoa acaba depreciando a própria cultura, inteligência, economia e moral enquanto fala bem dos outros. Disponível em <https://www.psicanaliseclinica.com/complexo-de-vira-lata/>. Acesso em 01 de janeiro de 2021.

uma sociedade que insiste em vê-las, apenas, no trabalho doméstico ou mal remunerado, fazendo com que muitas aceitem passivamente esse papel.

Da mesma forma o aluno que não é valorizado no ambiente social em que transita corre o risco de encaixar-se exatamente no estereótipo que fazem dele, caso não tenha sua autoestima estimulada de forma a sentir-se representado e empoderado. Branden (2000) apresenta seis atitudes fundamentais que estruturam a autoestima humana e que precisam ser desenvolvidos para tal: viver conscientemente, autoaceitação, autorresponsabilidade, autoafirmação, intencionalidade e integridade.

1º pilar: “A atitude de viver conscientemente”. Essa atitude diz respeito a saber o que motiva cada ação, responsabilizando-se por tudo que se faz, tendo a mente ativa e inserindo-se no mundo. As ações precisam ser motivadas pelos valores próprios e não pelas ações de terceiros.

A pessoa negra precisa saber o suficiente sobre si mesmo, sua história atual e antiga não se considerando nem um fracassado, nem uma vítima ou um algoz. A aprendizagem da história africana é um grande aliado para essa atitude por parte do negro.

2º pilar: “A atitude da autoaceitação”. Aceitando-se, sendo amigo de si mesmo, conhecendo-se o suficiente para perceber seus talentos, qualidades e capacidades, assim como, os vícios e os defeitos, mas não para ficar estagnado no mesmo lugar, e sim para tentar melhorar e “evoluir”.

Branden (2000) acredita que ao se conhecer bem é mais fácil alcançar a autoestima elevada. Ao conhecer personalidades negras, iguais a si, o aluno pode deixar de lado os padrões eurocêntricos inatingíveis e racistas erguidos em sua mente pela sociedade tal qual se apresenta.

3º pilar: “A atitude de autorresponsabilidade”. Ao se admitir os próprios erros, não como uma fraqueza, porém como uma forma de evoluir, perdendo, sem necessariamente, esquecer os erros de outrora é possível ser protagonista da própria vida, em uma busca ao que se deseja e ao que se merece.

É necessário fazer acontecer sem esperar que os outros se arrependam dos seus erros ou sem se lamuriar quando isso não acontece. O movimento negro, ao longo dos séculos, não esperou que o homem branco colonizador resolvesse por si só reintegrar, se é que o sujeito negro já tenha sido alguma vez realmente integrado à sociedade brasileira. Os ativistas sempre agiram por conta própria, pelos direitos que mereciam e, dessa forma, fizeram a sociedade movimentar-se para esse fim.

4º pilar: “A atitude da autoafirmação”. Não deixar que o mundo modifique seus valores para que seja aceito, segundo Branden (2000).

É necessário identificar exemplos de negros que venceram, mostraram seus talentos sem ter que se modificar para encaixar na sociedade atual. Nesse tempo dominado por *youtubers* e influenciadores digitais com seus rostos modificados, seus narizes negros afinados por cirurgias e seus cabelos com apliques lisos, a escola necessita apresentar aos alunos pessoas de sucesso que alcançaram seus objetivos sem precisar alterar seu fenótipo também, não invalidando as conquistas dos que modificaram seus corpos, mas sem alimentar tal ação como o único caminho. Para Berth (2020, p. 135) já ocorreram alguns avanços:

Estamos longe do ideal, mas é inegável que avançamos nesse sentido. Linhas inteiras de produtos formulados para cabelos crespos, maquiagens para todos os tons de pele negra, cremes e filtros solares específicos etc. O trabalho expressivo de *youtubers* e influenciadoras digitais negras também faz importante frente na luta pela valorização da estética negra ou racial, dialogam com a própria imagem, dizendo e reafirmando que, sim, pessoas negras, sobretudo mulheres negras, são naturalmente bonitas.

5º pilar: “A atitude da Intencionalidade”. Segundo Branden (2000) existe a necessidade de promover em nós a autodisciplina, que é uma virtude de sobrevivência. Os objetivos devem ser traçados e as rotas para alcançá-los também.

6º pilar: “A atitude da integridade pessoal”. Nesse pilar Branden (2000) cita a aplicação íntegra e consciente dos ideais, crenças e valores no comportamento cotidiano da pessoa que busca desenvolver sua autoestima.

Em resumo, Branden (2000) acredita que a baixa autoestima é causada pela irracionalidade, inadequação à vida, realidade distorcida, inflexibilidade, medo do que é novo e conformismo. Conforme o autor, tais sentimentos levam ao esquecimento da essência e o aumento da necessidade de provar quem se é.

Então, como levar o aluno negro a aumentar sua autoestima? É possível que ações afirmativas alcancem esse objetivo? Para Campos Jr. (1999), o negro vai desenvolver em si o sentimento de autoestima desde que haja o resgate da cultura e história do negro, com ênfase em seus heróis, livres de estereótipos preconceituosos ainda presentes em livros didáticos em que ele, na maioria das vezes, é caracterizado como inferior.

Rojas (2013) concorda com o ensino da história africana e acrescenta, ainda, que é necessário sempre elogiar o fenótipo negro, além de visitar museus, comunidades quilombolas, incentivando a pesquisa sobre o continente africano e criando estratégias de intervenção do espaço escolar.

Uma das intervenções escolares citadas por Silva (2010) é a de chamar o aluno pelo nome. Cotidianamente o aluno negro é chamado por diversos apelidos e isso tira sua noção de identidade étnico-racial e enfraquece o seu ego, abalando ainda mais sua autoestima.

Para Silva (2010, p. 48) “desmontar a ideologia que desumaniza pode contribuir para o processo de reconstrução da identidade étnico-racial e da autoestima da criança negra, com consequentes efeitos positivos na sua aprendizagem”.

A criança desumanizada pelos colegas, pelas ações racistas cotidianas, além da perda de seu nome e de sua noção de identidade também perde uma de suas maiores alegrias na escola que, segundo Paro (2010), é a brincadeira e a interação com seus colegas. Nesse sentido, assim como o lúdico, o brincar também faz parte do ensino e o racismo estrutural impede a criança negra de interagir com seus pares. Gomes (2002, p. 46) afirma que:

Mais do que simplesmente apresentar aos alunos e às alunas dados sobre a situação de discriminação racial e sobre a realidade social, política e econômica da população negra, a escola deverá problematizar a questão racial. Essa problematização implica descobrir, conhecer e socializar referências africanas recriadas no Brasil e expressas na linguagem, nos costumes, na religião, na arte, na história e nos saberes da nossa sociedade. Essa é mais uma estratégia pedagógica que, na minha opinião, toca de maneira contundente nos processos identitários dos negros e possibilita a construção de representações positivas tanto para estes quanto para os brancos e demais grupos étnicos/raciais.

O educando precisa aprender a debater sobre a questão racial brasileira ouvindo e sendo ouvido. Precisa enxergar que mesmo apagando-se a influência da cultura negra dos livros e documentos históricos, ela está em cada canto e é um dos pilares da nossa sociedade. Ribeiro (2019, p. 90) destaca que esse debate não deve ser dirigido apenas à comunidade negra escolar, mas também aos alunos brancos para que compreendam as engrenagens do racismo e possam perceber que podem estar praticando-o mesmo tendo “um marido, uma esposa ou um filho negros”.

Hooks (2017) cita como a prática pedagógica propicia a criação de “comunidades de aprendizado” em que cada aluno tenha oportunidade de falar e escrever sobre si mesmos em suas aulas e compartilhem um pouco de suas vidas uns com os outros. Para ela “se a experiência for apresentada em sala de aula, desde o início, como um modo de conhecer que coexiste de maneira não hierárquica com outros modos de conhecer, será menor a possibilidade de ela ser usada para silenciar” (HOOKS, 2017, p. 114). Conforme essa autora, se desde cedo, o aluno entrar em contato com a realidade do outro e suas experiências, o respeito à diversidade e o entendimento de todos como seres humanos com vivências e valores que devem ser ouvidos e

respeitados será mais facilmente aceita e os alunos negros não se verão forçados a se encaixarem à força no mundo eurocêntrico das salas de aula e acrescenta que:

Ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros. Esse momento de participação e diálogo coletivo significa que os alunos e o professor respeitam – e invoco aqui o significado originário da palavra, “olham para” – uns aos outros, efetuam atos de mútuo reconhecimento e não falam somente com o professor. A partilha de experiências e narrativas confessionais em sala de aula ajuda a estabelecer o compromisso comunitário com o aprendizado (HOOKS, 2017, p. 247).

Para hooks (2017) mesmo com todas as suas limitações a sala de aula continua sendo o espaço em que há a possibilidade de se trabalhar a liberdade, estimulando uma “abertura na mente e no coração” que ajude a cruzar fronteiras e transgredir, pois, segundo a autora “isso é a educação como prática libertadora”.

2.5 Criando um produto educacional que estimule a representatividade, o empoderamento e o respeito às diferenças

Para Gomes (2017) esse “novo sujeito coletivo e político”, citado no primeiro capítulo desta dissertação, representado pelo Movimento Negro é essencial para a retomada da identidade negra. Não é apenas uma questão de representatividade em determinado local, mas sim do coletivo trabalhando pela integração de todos.

O produto educacional, desenvolvido para esta pesquisa-ação, busca esse trabalho de forma coletiva, incluindo os alunos de diferentes etnias e raças em atividades que valorizem, incentivem a autoestima, a autoaceitação do aluno negro e apresente à turma um pouco da história e da vivência da comunidade negra brasileira que frequentemente é falada apenas em datas específicas do calendário escolar.

Assim, é preciso que a comunidade escolar discuta as relações étnico-raciais no seu cotidiano e não apenas em torno do Dia da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro. A inclusão do ensino das culturas africanas e afro-brasileiras no currículo escolar pela Lei nº 10.639/03 pode contribuir para o fortalecimento da identidade e da autoestima de alunos e alunas negros. Igualmente, é preciso reconhecer que o racismo e a discriminação racial atingem também as populações brancas que realizam essa discriminação por temor àqueles que são diferentes, mas também pela manutenção de seus privilégios e da incapacidade ou recusa de se reconhecer a si mesmas nas alteridades. Isso pressupõe tanto a ação educativa quanto a militância e a luta política contra essa discriminação (RABELO, 2015, p. 27).

CAPÍTULO 3 - CONHECENDO O PRODUTO EDUCACIONAL “MALAIKA”, SUA APLICAÇÃO E SEUS RESULTADOS NA UTILIZAÇÃO EM UMA TURMA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DA CIDADE DE GOIÂNIA

3.1 Descrição da escola campo

A escola campo selecionada para aplicação do produto educacional “Malaika” está situada na região Sudoeste de Goiânia e faz parte da rede municipal de ensino que engloba a Educação Infantil, Ensino Fundamental e a Educação Fundamental de Jovens e Adultos.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do ano de 2021, desenvolvido pelos funcionários da escola, foi disponibilizado à presente pesquisa e utilizado como fonte documental para que se pudesse conhecer a instituição e suas particularidades, com ênfase, na forma como as questões étnico-raciais são apresentadas no documento.

Veiga (2002, p. 9-10) esclarece que “ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente”.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a instituição surgiu de modo emergencial em agosto de 1997, funcionando no salão paroquial da igreja católica do bairro. “As aulas iniciaram com 100 alunos assim distribuídos: duas turmas de pré-escola e duas turmas de alfabetização. O salão foi dividido com biombo de madeirite para funcionar duas turmas no matutino e duas no vespertino” (PPP, 2021, sp.).

No ano de 1998, com o aumento da procura pela escola, foi construída mais uma sala no fundo da igreja. E, a comunidade escolar (pais, direção e funcionários) alugou uma sala comercial no mesmo bairro, possibilitando a oferta de mais vagas para as crianças e jovens. A instituição funcionou dessa forma provisória até março de 1999, quando então foi inaugurada a sede própria, construída pela Prefeitura de Goiânia com recursos do MEC.

No ano 2000 implantou-se o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos do 3º ao 8º ano no período noturno e, posteriormente, em 2002, complementou-se com o 1º e o 2º ano. Desde então a escola funciona nos três períodos, juntamente, com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental 1 e 2 nos turnos matutino e vespertino.

Percebe-se por meio do documento institucional que a comunidade foi a grande responsável pela construção da escola que, segundo Antunes (2021, p. 22-23), “é uma conquista social realizada por meio da escolarização pública universal e gratuita, é uma ferramenta de

ascensão social, de acesso à universidade, de aquisição de conhecimento e resistência social e política [...]”

Ainda no que se refere à história da escola, o Projeto Político Pedagógico mostra que a escola vivenciou dois momentos distintos na Rede Municipal de Educação, funcionando como ensino de seriação até 1998, e, após essa data foi implementado o modelo de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.

Informações sobre as eleições para direção da escola e os anos em que ocorreram também estão presentes no PPP, assim como os nomes dos diretores eleitos e reeleitos para os mandatos de três anos desde a data de sua fundação.

Na parte pedagógica do documento é citada a criação de um “livro de ocorrências” em 2019 em que passaram a ser relatadas “as principais posturas inadequadas adotadas pelos alunos com base na experiência dos anos anteriores e atribuídos níveis de gravidade a cada uma”. O objetivo desse livro, de acordo com o PPP, seria “melhorar as relações interpessoais no ambiente escolar”.

Esse instrumento foi pensado para que fique claro e acessível para todos os membros da comunidade escolar (alunos, pais, professores, coordenadores e direção) cada vez que houver algum problema que inviabilize a aprendizagem e a boa convivência dos educandos no ambiente escolar. As informações contidas nessa pasta são utilizadas para compor parte da porcentagem de aproveitamento em todas as disciplinas. A meta é que o educando perceba e reflita que o seu comportamento deverá ser condizente com o ambiente escolar, ou seja, ser atento a sua aprendizagem e respeitosa aos colegas e funcionários da instituição (PPP, 2021, s.p.).

O documento cita também a forma de organização adotada pela escola em obediência ao Decreto 9633 do Governo Estadual de Goiás em 2020 que suspendeu as aulas presenciais nas escolas goianas como forma de prevenção à disseminação do novo coronavírus nas instituições de ensino.

Nesse recente período da história brasileira, essa escola, assim como várias outras no país, adotou o ensino remoto, seguindo as orientações da Secretaria Municipal da Educação. O documento esclarece que:

Nesta perspectiva, o grupo gestor cria grupos de WhatsApp por turmas existentes na escola para passar informações aos alunos e responsáveis pertinentes aos últimos acontecimentos e para manter o diálogo e atendimento à comunidade educacional, também dar continuidade aos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, bem como o apoio às famílias. Foi a primeira medida necessária para manter o vínculo dos alunos e responsáveis com a escola” (PPP, 2021, s.p.).

O documento evidencia as ferramentas lançadas pela Secretaria Municipal de Educação para auxiliar e orientar o ensino remoto, tais como, o *Chatbot* e, posteriormente, o projeto Conexão Escola que consistia em uma plataforma de atividades *online* alimentada pelos professores de cada unidade escolar e que deveria ser acessada pelos estudantes para copiá-las e assistir vídeos e/ou ler textos explicativos dos conteúdos.

Os grupos de *WhatsApp* funcionaram paralelamente à plataforma com os professores tirando dúvidas e respondendo as atividades que muitos alunos não conseguiam acessar por falta de internet, como vivenciado pela própria pesquisadora.

As explicações dos conteúdos ocorreram no horário de trabalho, de acordo com o documento, e conteúdos pedagógicos foram inseridos em canais de televisão abertos em parceria com “a SME e o Grupo Sagres, TV UFG e Alego, que passaram a veicular programas educativos por meios audiovisuais e, também, radiofônicos” (PPP, 2021, n.p.)

Os professores da escola campo e de toda a rede municipal fizeram um curso *online* no programa *SME em Conexão*, para que pudessem conhecer a plataforma criada para o momento de pandemia e aprendessem como usá-la.

No PPP identifica-se a criação de outra ferramenta para completar o atendimento ao público discente municipal, o Ambiente Virtual de Aprendizagem Híbrido (AVAH), que podia ser acessada por computador, tablet ou celular, com postagens dos exercícios e vídeos expositivos do conteúdo criado por cada professor e postado semanalmente.

O documento esclarece que, por ser uma plataforma complexa e de difícil acesso para alguns alunos, o grupo gestor decidiu prosseguir com o atendimento via *WhatsApp*, paralelo ao AVAH. Para os que não possuíam nenhum acesso à internet entregavam-se as atividades impressas, assim como para os alunos com necessidades especiais (NEE) que recebiam “atividades impressas com apoio e orientação das psicopedagogas das salas de recursos, onde essas crianças recebiam atendimento” (PPP, 2021, n.p.).

O PPP evidencia as faixas etárias atendidas pela escola: no turno matutino a escola atende crianças e adolescentes com idades entre 09 e 13 anos, no turno vespertino atendem-se crianças entre 05 e 09 anos e no turno noturno o público discente é formado por estudantes acima de 15 anos que buscam concluir o Ensino Fundamental.

No setor onde se encontra a escola há apenas uma praça pública sem nenhuma construção voltada ao entretenimento da população local. A instituição de ensino torna-se a única fonte de lazer das crianças, jovens e adolescentes matriculados “com atividades pedagógicas no cinema, teatro, museus, planetário, estação de tratamento de esgoto e zoológico” (PPP, 221, n.p.).

Essas múltiplas funções da escola na busca pela formação humana são discutidas por Antunes (2021) quando ele destaca que:

Em uma perspectiva emergente, poderíamos sintetizar que o papel da escola é que os indivíduos e comunidades “aprendam a viver no mundo”, o que pode ser sistematizado a partir do entendimento de que a escola deve contribuir na busca pela formação humana integral, que abrange: *individualmente*, o desenvolvimento de suas capacidades físicas, emocionais, mentais e espirituais, *coletivamente*, compartilhar a cultura da vida e os conhecimentos historicamente desenvolvidos, o desabrochar de qualidades sociais, relacionais e ligados ao trabalho e, *ambientalmente*, o que implica que tal educação deve ser localizada e embasada nos territórios de vida dos indivíduos e comunidades, integrada com seu bioma, sua diversidade étnico-cultural e religiosa (ANTUNES, 2021, p.93).

Durante a pandemia o governo municipal distribuiu kits alimentícios mensais, com valores e quantidades não mencionadas na fonte de pesquisa, tendo as escolas como locais de distribuição, gerando grande ansiedade na comunidade escolar, como observado pela pesquisadora que há quase 20 anos trabalha na rede municipal de ensino. O contato com tantas famílias, em um momento em que o isolamento era indicado pelos órgãos de saúde, foi bastante discutido nas reuniões e grupos de *WhatsApp* escolares.

A escola campo ressalta que esses encontros eram utilizados não apenas para a entrega dos kits do governo, como também para entrega das atividades impressas e comunicados para as famílias sem acesso à Internet, visto que “a demanda e presença das famílias na escola eram bem participativas” (PPP, 2021, n.p.).

Outra questão observada no PPP, é como o próprio nome diz, a função sociopolítica e pedagógica da instituição e os objetivos do Projeto. Nessa parte é apresentada a quantidade de funcionários, de alunos matriculados, a concepção de ensino seguida e os componentes curriculares:

Esta unidade educacional desenvolve o trabalho de acordo com os princípios da Educação Infantil e Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano nos turnos diurnos. No matutino atende alunos do Ciclo da Infância e Adolescência, de 9 a 13 anos, contando com um quadro de 03 coordenadores (dois pedagógicos e um de turno) e 21 professores, sendo 03 pedagogos e professores dos oito componentes curriculares: 03 de Língua Portuguesa, 03 de Matemática, 02 de Geografia, 02 de História, 02 de Língua Inglesa, 02 de Arte, 02 de Educação Física e 02 de Ciências.

O turno vespertino apresenta organização funcional com quadro de 03 coordenadores (dois pedagógicos e um de turno) e 19 professores, sendo 16 pedagogos, 01 de Língua Inglesa e 02 de Educação Física, atendendo alunos da pré-escola de 05 anos e ciclo da Infância de 06 a 09 anos.

A escola oferece à comunidade a modalidade de ensino EAJA, Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, no período noturno. Nesse turno, são

atendidas pessoas a partir dos 15 anos, sem limite máximo de idade. Para esse atendimento a escola conta com 10 professores, sendo 1 professor de Educação Física e 1 pedagogo para o atendimento do primeiro segmento (1ª a 4ª etapa) e oito professores regentes de área para atendimento do segundo segmento (5ª a 8ª etapa). A EAJA conta com um coordenador pedagógico, sendo que no segundo segmento os professores se alternam atendendo ao coletivo único [...] (PPP, 2021, n.p.).

No que diz respeito aos recursos humanos da escola campo o número de matriculados em 2021 era de 881 estudantes; o total de turmas por turno: matutino 15 turmas (430 alunos), vespertino 15 turmas (378 alunos) e noturno 04 turmas (73 alunos); e, o número de funcionários totalizava 85 entre professores e administrativos.

As verbas recebidas pela escola e administradas por sua gestora e o Conselho Escolar foram: PAFIE (Programa de Autonomia das Instituições Educacionais, PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), Programa Novo Mais Educação, Programa Mais Alfabetização e Programa Escola Viva.

O espaço físico consiste em treze salas de aula em alvenaria e duas salas modulares distribuídas em dois pavimentos, uma sala de leitura, uma coordenação, uma secretaria, uma diretoria, um depósito de material, um almoxarifado, dois banheiros para pessoas com deficiência, dois conjuntos de banheiros com vestiário, uma cozinha, um depósito para merenda, área de convivência e quadra de esportes coberta com três banheiros. O PPP não cita, mas há também um pátio coberto e um estacionamento sem área coberta para os funcionários.

No que tange aos princípios e concepções da escola campo, seu Projeto Político Pedagógico apresenta uma proposta de plano de ação que acompanhe a “maturação do educando com a sua capacidade de aprendizagem”, seguindo assim as recomendações advindas com o Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano que é apresentado no portal da Prefeitura de Goiânia da seguinte forma:

A Educação Fundamental da Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio da Resolução Nº 266, de 29 de maio de 1998, é regulamentada em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. O Ensino Fundamental é organizado em três Ciclos, ofertado em instituições próprias e parceiras: Ciclo I – 6 a 8 anos de idade; Ciclo II – 9 a 12 anos de idade; Ciclo III – 12 a 14 anos de idade.

Esses princípios e concepções refletem as características das diferentes pessoas que a formam (pais, alunos, professores, funcionários administrativos, fornecedores entre outros). Identifica-se, no PPP, em consonância com as orientações da nova BNCC, que as pessoas vivem em uma Sociedade do Conhecimento e que o atual mercado de trabalho valoriza os “talentos

humanos e o ato de pensar”, fatores esses levados em conta pela escola na escolha de suas atividades pedagógicas para “que estejam voltadas para esta realidade do mercado, pois desde sua infância ou juventude praticará ações relacionadas com o cidadão pensante e crítico” (PPP, 2021, sp).

O PPP da escola campo cita a formação de cidadãos críticos, porém não apresenta em nenhum de seus projetos, que serão mencionados neste capítulo, ações afirmativas que busquem formar na prática esse tipo de cidadão. Assim como esse PPP não demonstra na prática de que forma o combate ao preconceito racial e o respeito às minorias deve ser trabalhado no dia a dia escolar. E, nem mesmo, como o caderno de ocorrências auxilia em questões relacionadas àquelas de cunho étnico racial.

Essa falta de ação condiz com as críticas feitas à própria BNCC como a de Gomes (2020, p. 1) que salienta a omissão percebida no documento, mesmo cabendo à legislação orientar contra a herança colonial recheada de preconceito e discriminação e sua falha ao não buscar “descolonizar essa cultura racista”. Gomes (2020, p. 1) enfatiza que: “A Base Nacional Comum Curricular que deveria propor um debate profundo sobre o tema diversidade de gênero e racial se abdicou de fazê-lo por diversas questões, tais como pressão política e religiosa, ocultando em seu texto as expressões gênero e sexualidade”.

Outro ponto apresentado no documento escolar diz respeito ao Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano adotado pela Rede Municipal de Educação de Educação. O documento escolar afirma que a formação agrupando os estudantes por ciclos de desenvolvimento contribui nessa formação, segundo seu Projeto, ao agrupar jovens com experiências parecidas, facilita-se o diálogo e a convivência. Entretanto, ele deixa evidente que mesmo estando na mesma faixa etária, cada aluno tem seu tempo de desenvolvimento que deve ser respeitado e valorizado como forma de contribuição e aprendizagem mútua.

O trabalho pedagógico da escola, segundo o PPP, fundamenta-se “nos princípios de solidariedade, interesse, respeito mútuo, reciprocidade e participação coletiva”, visando o respeito ao aluno, que é “o centro do processo de ensino-aprendizagem”.

A instituição diz que o trabalho pedagógico é “enriquecido” por projetos que são trabalhados ao longo do ano, e que, em 2021 foram os seguintes - Meio Ambiente: Sustentabilidade e Cultura da Paz; Folclore; Combate ao Aedes Aegypti; Projeto Pedofilia; Alimentação Saudável; Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas; Meio Ambiente: Nosso dever e obrigação; Projeto – Capoeira Raízes Africanas; Projeto Ciranda dos Livros; Projeto – Jogos Interclasse e Projeto – Gincana Escolar.

Vale ressaltar que além do Projeto sobre a Capoeira nenhum outro projeto voltado ao respeito à diversidade dentro de sala de aula foi citado. Assim como no item referente ao plano de ação e a problemática escolar a ser sanada não aparecia nenhuma menção à história e à cultura africana e/ou pautas e objetivos voltados a uma educação antirracista.

Como constatado por Cavalleiro (1998) em sua pesquisa sobre racismo e preconceito na educação infantil, também se observou no ambiente escolar a ausência de cartazes que demonstrassem a diversidade das crianças brasileiras quanto à cor da pele.

Em nenhum momento no documento escolar são citadas ações voltadas às questões raciais. Apenas falas genéricas referentes ao respeito, à diversidade, à formação de cidadãos críticos. Por ter trabalhado por alguns anos na instituição pesquisada, a pesquisadora deparou-se com situações de cunho racistas, como por exemplo: um concurso da beleza negra em 2019 que precisou ser aberto a todos os estudantes devido à pressão de professores e alunos brancos que consideraram “racismo” um evento voltado exclusivamente aos negros e negras, ataques orais racistas repetidos frequentemente pelos mesmos alunos que não recebiam punição e/ou aconselhamento adequados e painéis confeccionados no mês da Consciência Negra, cujo projeto não consta no PPP pesquisado, mostravam na maioria das vezes apenas uma África selvagem com animais e sem nenhuma modernidade.

Estas representações predominantes sobre a África, quase sempre construídas como fruto das estereotípias balizadas pelo cinema hollywoodiano, revistas em quadrinhos e jornais diários, são desconstruídas com uma simples visita ao continente em questão, qualquer que seja a parte visitada. Assusta perceber que não existe uma África, dotada de uma única imagem e possível de ser descrita no singular. Trata-se de um continente plural, repleto de línguas, povos, paisagens e contextos. Não há nada de universal que possa ser descrito como típico ou comum a todos os povos do continente africano. Nem mesmo os problemas! (LIMA, 2014, sp.).

Observou-se a ausência de atividades recorrentes que tratem a temática racial de forma profunda e constante, assim como, a não inserção de conteúdos e ações referentes ao enfrentamento do racismo na escola por meio de seu Projeto Político Pedagógico.

Cavalleiro (2000, p. 20) questiona essa falta de medidas da escola para tratar a temática étnico racial afirmando que, “a despreocupação com a questão da convivência multiétnica, quer na família, quer na escola, pode colaborar para formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores”.

3.2 Sujeitos participantes da pesquisa

3.2.1 Professora

A professora da turma que aplicou o produto possui formação em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Goiás (1997) e realizou um curso para complementação em Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás (2002). Ela possui 30 anos de experiência em regência no Ensino Infantil e Fundamental.¹⁶ Para preservar a identidade da participante foi utilizado o pseudônimo “Márcia”.

Atualmente ela exerce as funções de professora de Língua Portuguesa no período matutino e de coordenadora pedagógica no período vespertino, sendo ambos cargos exercidos na Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Em sua autodeclaração racial a professora Márcia definiu-se como parda, apesar dos poucos traços físicos de negritude. Quando indagada a razão de sua autodefinição ela contou que seus avós eram negros e que sofreu preconceito na infância e juventude por ter os cabelos anelados. Hoje em dia a professora os usa bem lisos e na cor loura.

De acordo com Márcia, ela tem poucas lembranças de ocasiões em que seus traços geraram algum tipo de mal-estar e todos ocorreram na infância. Ela se diz hoje sem problemas quanto a isso e muito tranquila declarando-se parda.

No que se refere ao trabalho com as questões étnico raciais, a professora enfatiza que, sempre que pode, debate o assunto informalmente com seus alunos, realizando discussões quando as “situações exigem ou dentro dos conteúdos que são ministrados. Também na época de datas pontuais como a Consciência Negra” (Professora).

Durante a entrevista, quando indagada se precisou interferir em alguma situação de racismo e preconceito racial, Márcia afirmou que tais fatos ocorrem e já ocorreram várias vezes em seus anos de docência e que procura trabalhá-los levando os envolvidos a refletirem sobre o assunto, a repensar suas atitudes e falas.

A professora informa que procura sanar os conflitos revendo os conceitos, ideias e costumes herdados com seus alunos, porém não deu exemplos de nenhuma situação em que precisou agir e quais foram suas ações concretas e falas que resolveram os conflitos. Percebe-se que a professora responde de forma abstrata e vaga, não conseguindo inclusive lembrar-se de nenhum caso específico para citar.

¹⁶ Professora Márcia, entrevista concedida na escola campo, no dia 22/09/2022.

Quando indagada sobre como percebe a forma que a escola campo resolve os conflitos raciais entre os educandos, ela relata que são resolvidos de forma “muito pessoal”:

As questões raciais na escola, elas são resolvidas assim...de forma muito pessoal. Depende muito do que cada pessoa que está envolvida ali naquela situação pensa. É muito pessoal. Eu só acho que todos tentam, todos tentam, não ser racistas! Educador por mais...fraco que seja, ele sabe que o racismo não é uma atitude bonita, digna. Só que eu acho que vai muito do pessoal ali para lidar com a situação, pra conversar ou para tentar até ‘cainhar’ em mostrar para os meninos como tudo isso é abominável. Acho que dentro da escola quando acontece qualquer tipo de xingamento, qualquer tipo de situação que envolva o racismo, a atitude é de conversar, de tentar mostrar para a criança que ela não pode fazer isso, que está errado, que não é certo, não é legal. Mas acho que agir com mais energia, com mais vigor na situação, tratar o tema com mais amor mesmo, mais boa vontade vai depender do pessoal de cada um, de gostar de trabalhar aquele tema, querer ver mudança em relação àquele tema. Eu vejo isso em relação ao professor de Educação Física, professor (...), ele fala, ele trata e gosta muito de mostrar para os meninos como é que foi a questão da escravidão, curiosidades daquela época e você vê que ele tem um...ardor muito grande sobre o assunto. E todo ano ele trabalha com os meninos e ali ele vai mesclando um pouco mais ameno nas turmas iniciais e nas turmas finais ele fala já com mais força, com mais ímpeto, mostrando como foi mesmo triste a questão da escravidão (...) Eu acho que é muito pessoal a atitude de cada um. É uma lei, é preciso trabalhar, tem um projeto que é necessário trabalhar? Tem. Mas eu acho que vai muito do profissional querer trabalhar aquilo com mais veracidade, na época certa. Muitos só tratam na época da consciência negra, é um livrinho, uma conversa e outros fazem como eu faço, quando surge uma oportunidade, uma discussão, eu trato do assunto porque é um tema que me irrita muito, preconceito me irrita muito, qualquer tipo de preconceito (Márcia, 2022).

A fala da professora minimiza a importância da função antirracista da escola campo. Já que para ela, trabalhar as questões étnico raciais em sala de aula é uma questão de escolha pessoal. No capítulo dois dessa dissertação, vimos com Troyna e Carrington (1990, p. 1) que a educação antirracista vai muito além do trabalho individual dos professores, para os autores ações antirracistas na escola são “estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional”.

Cavalleiro (2001) elencou características importantes que o professor precisa adotar em sua postura profissional na escola para a construção de uma educação antirracista ativa e que reconheça a existência do problema racial na sociedade brasileira.

Buscar permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar. Repudiar qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuidar para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas. Não desprezar a

diversidade presente no ambiente escolar: utilizá-la para promover a igualdade, encorajando a participação todos/as alunos/as; ensinar às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira (CAVALLEIRO, 2001, p.158).

Cavalleiro (2001, p. 158) também cita a busca por materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros” e pensar meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial e elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados.

3.2.2 Alunos(as)

A turma escolhida para a aplicação do produto educacional foi a do sexto ano que, em 2022, possuía 36 alunos com idades entre os 11 anos (80%) e os 12 anos (20%). De acordo com informações retiradas de seus históricos escolares, os participantes estudam e moram nos bairros periféricos próximos à instituição escolar que também se encontra na periferia da Região Sudoeste de Goiânia. As famílias dos estudantes possuem rendas inferiores aos dois salários-mínimos, como mostrado no cadastro realizado pela escola para o recebimento de cestas básicas disponibilizadas pela Prefeitura de Goiânia, durante a pandemia nos anos de 2020 e 2021.

Como ex-funcionária da escola, a pesquisadora observou por nove anos que grande parte dos estudantes chegam à escola a pé, sozinhos, acompanhados de colegas ou levados por algum membro da família. Muitos chegam de bicicleta, poucos são levados de carro pelos responsáveis ou por transportes escolares particulares (vans).

Em uma conversa inicial entre a professora e a turma, observada pela pesquisadora, muitos citaram como lazer: jogar bola na rua, soltar pipa, jogar cartinhas com os amigos, assistir tv e joguinhos de celular. Apenas quatro dos alunos da turma afirmaram já terem ido ao cinema, ao teatro ou a um espetáculo musical. Os que foram, afirmaram que foram levados pela escola “antes da pandemia”.

Quando indagados sobre a profissão atual dos pais as respostas mais citadas foram: cabeleireira, doméstica, dona de casa, vendedor(a), pedreiro e autônomo.

Mesmo toda turma participando ativamente da leitura e das atividades propostas pelo produto educacional, o Termo de Anuência Livre e Esclarecida (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apenas de 15 alunos foram assinados e entregues à pesquisadora e, por isso, foi possível utilizar apenas os dados dessa quantidade de para dar prosseguimento à presente pesquisa.

3.3 Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2 – Adaptação

De acordo com Veiga (2006, p. 41) a escala de autoconceito foi criada e desenvolvida na década de sessenta por Piers (1964 – 1984) e anos depois foi revisada e relançada na década de oitenta. Veiga (ibidem) adaptou a segunda versão da escala para o contexto português, adaptando suas 60 questões.

Para o uso nesta pesquisa a adaptação portuguesa foi reduzida a 30 questões e adaptadas ao público brasileiro.

Os itens apresentados pela Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2 ou PHCSCS, como é chamada, buscam a coleta de dados sobre o aspecto comportamental da criança ou do adolescente, estatuto intelectual e escolar; aparência e atributos físicos; ansiedade; popularidade; satisfação e felicidade.

A escala de autoconceito infantil Piers-Harris (Piers, 1963) foi originalmente desenvolvida no início dos anos 1960 para fornecer um instrumento breve de autorrelato para avaliação do autoconceito em crianças e adolescentes. Conforme definido pela escala dos autores originais, o autoconceito é um conjunto relativamente estável de atitudes que refletem tanto a descrição quanto a avaliação do próprio comportamento e atributos. Desde a sua introdução, o Piers Harris teve ampla aceitação entre os médicos e pesquisadores, bem como elogios de revisores. A estatura do instrumento é refletida em mais de 500 citações em revistas profissionais e livros em psicologia, educação e psicologia e nas ciências da saúde. Estas numerosas referências destacam o papel vital de Piers-Harris na expansão do conhecimento sobre autoconceito e sua relação com o comportamento (PIERS, 1984, p. 3).

Tendo em vista que a correta interpretação da escala só pode ser realizada por um profissional da área de psicologia, foram utilizadas as respostas dadas pelos alunos participantes apenas para traçar um breve esboço comportamental, analisando as percentagens dadas a cada resposta, sem o aprofundamento psicológico que não compete a esta pesquisa.

Figura 1 - A adaptação portuguesa do Piers-Harris Children's Self-Concept Scale reduzida a 30 questões.				
Idade: _____		Cor: () preto () branco		Data de avaliação: ____/____/____
Sexo: () Mas. () Fem.		() pardo () amarelo		Série e Turma: _____
		() indígena		
1.	Sofro ou sofri bullying.	sim	às vezes	não
2.	Sou uma pessoa feliz.	sim	às vezes	não
3.	Gosto de ser como sou.	sim	às vezes	não
4.	Aceito-me do jeito que sou. (cabelo, traços, personalidade)	sim	às vezes	não
5.	Fico nervoso(a) quando o Professor me faz perguntas.	sim	às vezes	não
6.	Fico preocupado(a) quando temos testes na escola.	sim	às vezes	não
7.	Tiro boas notas na escola.	sim	às vezes	não

8.	Sou um membro importante da minha família.	sim	às vezes	não
9.	Desisto facilmente.	sim	às vezes	não
10.	Faço bem os meus trabalhos escolares.	sim	às vezes	não
11.	Sou lento(a) para terminar trabalhos escolares.	sim	às vezes	não
12.	Sou capaz de me destacar bem na turma.	sim	às vezes	não
13.	Na escola estou distraído(a) pensando em outras coisas.	sim	às vezes	não
14.	Preocupo-me muito.	sim	às vezes	não
15.	Sinto-me excluído e ignorado pelos meus colegas de escola.	sim	às vezes	não
16.	Tenho o cabelo bonito.	sim	às vezes	não
17.	Gostaria de ser diferente daquilo que sou.	sim	às vezes	não
18.	Odeio a escola.	sim	às vezes	não
19.	Vejo pessoas parecidas comigo na TV e nas revistas.	sim	às vezes	não
20.	Tenho muitos amigos.	sim	às vezes	não
21.	Sou feliz.	sim	às vezes	não
22.	Sou bonito(a).	sim	às vezes	não
23.	Costumo me envolver em brigas.	sim	às vezes	não
24.	Já saí da sala para abaixar o volume do meu cabelo no banheiro.	sim	às vezes	não
25.	Esqueço o que aprendo.	sim	às vezes	não
26.	Gosto de aprender.	sim	às vezes	não
27.	Tenho medo muitas vezes.	sim	às vezes	não
28.	Sou diferente das outras pessoas.	sim	às vezes	não
29.	Choro facilmente.	sim	às vezes	não
30.	Sou uma boa pessoa.	sim	às vezes	não
Fonte: https://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/774/496				

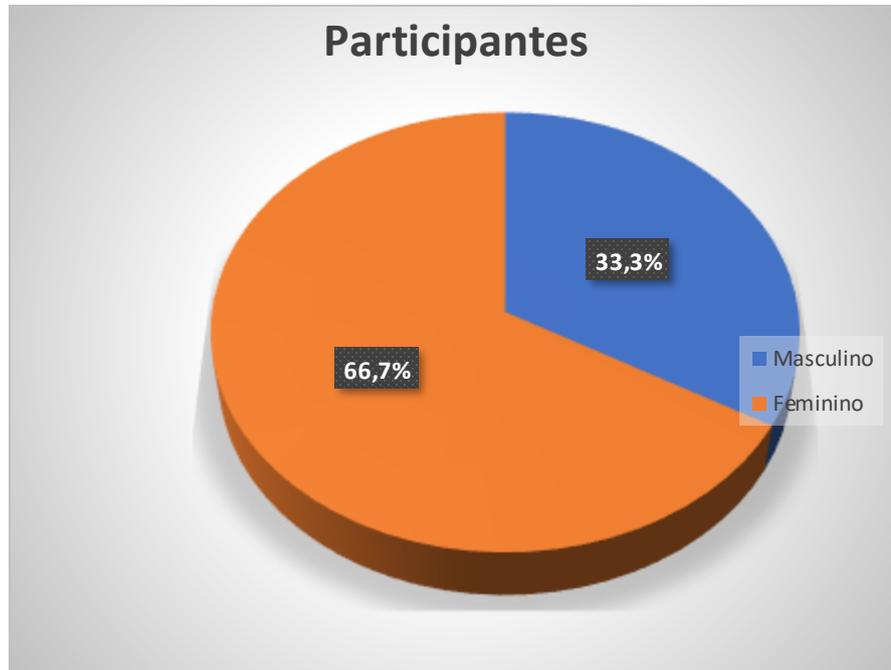
3.3.1 Resultados obtidos com a Escala de Autoconceito adaptada (Piers-Harris Children's Self- Concept Scale 2)

As 30 questões escolhidas para a adaptação da Escala de Autoconceito, questionário presente na primeira folha do livro paradidático “Malaika” e apresentado no item 3.2.3 desse capítulo, dividiram-se em temas como autoaceitação, autoestima, convivência familiar, escolar e social, como o aluno se enxerga perante os outros e a si mesmo, comportamentos, questões auto avaliativas sobre a aprendizagem escolar, sentimentos, características físicas e psicológicas, representatividade nas mídias e diversidade que foram colocadas em ordem aleatória no questionário para quebrar o padrão de pensamento e buscar respostas menos mecanizadas. Questões subjetivas como o sentimento de felicidade apareceram em dois itens, um no começo e um no final da escala e receberam respostas diferentes de alguns participantes.

Os alunos precisaram identificar-se no questionário para que as informações utilizadas fossem apenas dos autorizados pelos pais e/ou responsáveis com a assinatura do TCLE e do TALE, disponibilizados dois meses antes do início da pesquisa. Os nomes não foram e não serão divulgados pela pesquisadora.

Em seguida perguntou-se o gênero, sendo 66,7% dos participantes do gênero feminino conforme representado no gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Distribuição de Gênero dos Estudantes Participantes da Pesquisa (2022)



Fonte: Dados da pesquisa

A faixa etária de 80% dos participantes foi de 11 anos, o que segundo a BNCC (2018) está dentro da idade indicada para o 6º ano do Ensino Fundamental, não apresentando nenhuma distorção idade-série. Já 20% dos participantes tinham 12 anos, apresentando uma pequena distorção, como visto no gráfico 2.

Gráfico 2 - Distribuição etária dos estudantes participantes da pesquisa (2022)

Fonte: Dados da pesquisa

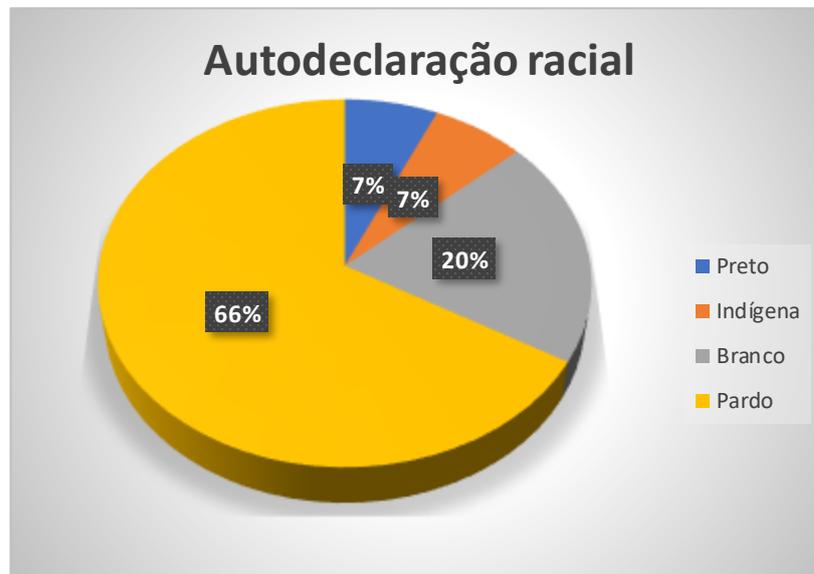
Após a leitura do produto educacional, foi realizada uma entrevista realizada com a professora aplicadora; e, ao ser questionada sobre a etnicidade dos alunos participantes do projeto declarou que “na maioria são pardos, têm alguns negros e que na realidade não se declararam negros tiveram dúvidas na hora. A maioria colocou que é pardo e aqueles que são pardos alguns se declararam brancos, eu observei isso na sala”¹⁷. Segundo ela, muitas crianças não sabiam qual cor marcar e pediam a sua ajuda e a dos colegas.

Araújo (1987) explicou essa dificuldade dos participantes comparando a ideia de “cor” a uma metáfora que demarcaria desigualdades e diferenças de acordo com o conceito racial construído de forma social e que não é de todo compreendido pelos mais jovens, o que torna fácil entender o porquê dessa dificuldade e essa necessidade da opinião do outro. Os pré-adolescentes ainda estão sendo, de certa forma, treinados pela sociedade em seus conceitos e pré-conceitos.

Utilizou-se no item de autodeclaração racial as nomenclaturas utilizadas pelo IBGE com exceção do termo “amarelo”. E, de acordo com a professora participante um aluno se declarou negro (6,7%), um indígena (6,7%), três brancos (20%) e dez declararam-se pardos (66,6%) como é possível observar no gráfico 3.

¹⁷ Entrevista concedida pela professora participante da pesquisa em 22/09/2022.

Gráfico 3 - Distribuição étnica e racial conforme autodeclaração dos estudantes participantes da pesquisa (2022)



Fonte: Dados da pesquisa

Conforme afirmou a professora da turma pesquisada, a maioria dos participantes se declarou parda (66,6%). Souza e Bressanin (2019) acreditam que:

Nessa perspectiva, o gesto de identificação do sujeito com a classificação de pardo, ora se dá pelo reconhecimento de seu pertencimento a essa dada classificação, ora se dá pelo não reconhecimento do seu pertencimento às demais, uma vez que a indefinição de características físicas que identifiquem o pardo, por vezes, coloca os sujeito em uma relação mais com o que ele não é do que com o que ele é, pois todo sujeito que não se reconhece como branco, preto, amarelo ou indígena, acaba se autodeclarando como pardo na pesquisa do IBGE (SOUZA; BRESSANIN, 2019, p. 83).

Por sua vez, Gomes (2011) aponta que, de acordo com estudiosos das relações raciais no Brasil e do Movimento Negro, a população negra brasileira constitui-se do somatório de pretos e pardos, sendo que, de acordo com Henriques (2002, p.35) “no campo da educação, não existem diferenças significativas entre ‘pardos’ e ‘pretos’ que justifiquem o tratamento analítico desagregado nessas duas classificações”.

Para seguir com esta pesquisa não se desagregou os pardos do conjunto da população negra pesquisada; desse modo, manteve-se a classificação em consonância com a nomenclatura oficial do IBGE e com a autodeclaração de cada participante, atentando às semelhanças e/ou diferenças nas respostas de cada categoria para a análise posterior.

Dos participantes 46,6% quando perguntados se eram felizes marcaram que sim (5 pardos e 2 brancos), 6,7% respondeu que não (1 indígena), 40% marcaram a opção às vezes (4 pardos, 1 preto e 1 branco) e 6,7% não respondeu (1 pardo). Essa pergunta apareceu duas vezes nos itens número dois e número 21. Ao se perguntar mais uma vez, ao final do questionário, sobre a felicidade dos participantes as respostas sofreram alterações: a porcentagem dos que se consideravam felizes subiu de 46,6% para 60%; o participante indígena respondeu novamente que não se sentia feliz (6,7%), o número dos que se sentiam felizes apenas às vezes caiu de 40% para 26,6% e um dos estudantes continuou sem responder. A professora¹⁸ trabalhou com os alunos como eles conceituavam “felicidade” e recebeu respostas como “é o jeito que a gente se sente”, “ser alegres mesmo sozinhos”. Utilizando-se do exemplo de Malaika, a professora mostrou a importância da felicidade e da tristeza em nossas vidas, citando exemplos pessoais e levando os alunos a pensarem e perceberem que o que faz uma pessoa feliz não é o que faz o outro. Segundo a professora, a discussão foi muito produtiva.

Na tabela abaixo evidenciam-se os dados referentes à autoestima, à autoaceitação e aos aspectos emocionais dos participantes, analisando o que pensam de si mesmos e como se veem na tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição de dados referentes à AUTOACEITAÇÃO, à AUTOESTIMA e aos aspectos emocionais dos estudantes da pesquisa (2022)

Gosto de ser como sou - Autoestima				
	Preto	Indígena	Branco	Pardo
Sim (73,3%)	1 (6,7%)	-	3 (20%)	7 (46,6%)
Não (0%)	-	-	-	-
Às vezes (20%)	-	1 (6,7%)	-	2 (13,3%)
Não resp. (6,7%)	-	-	-	1 (6,7%)
Aceito-me como sou. (cabelo, traços, personalidade)				
	Preto	Indígena	Branco	Pardo
Sim (53,3%)	-	-	2(13,3%)	6 (40%)
Não (0%)	-	-	-	-
Às vezes (40%)	1 (6,7%)	1 (6,7%)	1 (6,7%)	3 (20%)
Não resp. (6,7%)	-	-	-	1 (6,7%)
Tenho o cabelo bonito				
	Preto	Indígena	Branco	Pardo
Sim (86,6%)	1 (6,7%)	1 (6,7%)	3 (20%)	8 (53,3%)
Não (6,7%)	-	-	-	1 (6,7%)
Às vezes 0	-	-	-	-
Não resp. (6,7%)	-	-	-	1 (6,7%)
Gostaria de ser diferente daquilo que sou				
	Preto	Indígena	Branco	Pardo
Sim (13,3%)	-	-	-	2 (13,3%)
Não (40%)	-	-	1 (6,7%)	5 (33,3%)
Às vezes (40%)	1 (6,7%)	1 (6,7%)	2 (13,3%)	2 (13,3%)
Não resp. (6,7%)	-	-	-	1 (6,7%)
Sou bonito (a)				

¹⁸ Professora Márcia, entrevista concedida na escola campo, no dia 22/09/2022.

	Preto	Indígena	Branco	Pardo
Sim (53,3%)	1 (6,7%)	1 (6,7%)	3 (20%)	3 (20%)
Não (20%)	-	-	-	3 (20%)
Às vezes (20%)	-	-	-	3 (20%)
Não resp. (6,7%)	-	-	-	1 (6,7%)
Sou uma boa pessoa				
	Preto	Indígena	Branco	Pardo
Sim (60%)	1 (6,7%)	-	2 (13,3%)	6 (40%)
Não (6,7%)	-	-	-	1 (6,7%)
Às vezes (26,6%)	-	1 (6,7%)	1 (6,7%)	2 (13,3%)
Não resp. (6,7%)	-	-	-	1 (6,7%)
Desisto facilmente				
	Preto	Indígena	Branco	Pardo
Sim (20%)	-	-	1 (6,7%)	2 (13,3%)
Não (60%)	-	1 (6,7%)	2 (13,3%)	6 (40%)
Às vezes (13,3%)	1 (6,7%)	-	-	1 (6,7%)
Não resp. (6,7%)	-	-	-	1 (6,7%)
Preocupo-me muito				
	Preto	Indígena	Branco	Pardo
Sim (53,3%)	1 (6,7%)	-	2 (13,3%)	5 (33,3%)
Não (20%)	-	-	1 (6,7%)	2 (13,3%)
Às vezes (20%)	-	1 (6,7%)	-	2 (13,3%)
Não resp. (6,7%)	-	-	-	1 (6,7%)
Tenho medo muitas vezes				
	Preto	Indígena	Branco	Pardo
Sim (26,6%)	1 (6,7%)	-	1 (6,7%)	2 (13,3%)
Não (53,3%)	-	1 (6,7%)	2 (13,3%)	5 (33,3%)
Às vezes (13,3%)	-	-	-	2 (13,3%)
Não resp. (6,7%)	-	-	-	1 (6,7%)
Choro facilmente				
	Preto	Indígena	Branco	Pardo
Sim (33,3%)	1 (6,7%)	-	1 (6,7%)	3 (20%)
Não (20%)	-	-	-	3 (20%)
Às vezes (40%)	-	1 (6,7%)	2 (13,3%)	3 (20%)
Não resp. (6,7%)	-	-	-	1 (6,7%)

Fonte: Dados da pesquisa

Para os dados sobre a autoestima os participantes foram indagados se gostam de ser como são: 11 alunos assinalaram que sim (73,3%) sendo 3 brancos, 7 pardos e 1 preto; nenhum dos alunos marcou a opção não; 1 indígena e 1 pardo disseram que às vezes gostam de ser como são (20%) e 1 aluno pardo disse que não gosta ser do jeito que é (6,7%).

No que se refere à autoaceitação 8 alunos (53,3%) disseram que se aceitam como são sendo 6 pardos (40%) e 2 brancos (13,3%); nenhum aluno marcou a opção que diz que não se aceita; 6 alunos aceitam-se às vezes (40%) desses 3 são pardos (20%), 1 indígena (6,7%), 1 preto (6,7%) e 1 branco (6,7%) e 1 aluno pardo não respondeu (6,7%).

Segundo Barreto (2018, p.71) a “autoestima é geralmente a valorização positiva de si mesmo”. A tabela acima mostra que mais de 70% dos participantes assinalaram gostar de ser como são, mas no item seguinte 40% dizem que nem sempre se aceitam, como por exemplo, o

único estudante a se declarar negro na pesquisa. A professora Márcia (2022)¹⁹ utilizou este momento para ouvir os alunos e falar da diversidade encontrada na sala de aula e no mundo. Para ilustrar ela usou também os personagens do livro e exemplos pessoais. Os alunos encerraram a discussão dizendo que cada um é de um jeito e que é preciso nos amar do jeito que somos, sem comparações.

De acordo com os estudos de Gomes (2003), referenciada no segundo capítulo dessa dissertação, assumir uma identidade negra é um processo coletivo e a autoaceitação, como dito anteriormente por Oliveira (2013), faz parte desse processo na medida em que espelha a maneira como o negro se enxerga. O estudante pode ter um sentimento valorativo a respeito de si mesmo, mas necessita do apoio coletivo para se aceitar e ter uma auto postura positiva.

A autoaceitação é um ponto sensível percebido no preenchimento da escala no item da autodeclaração racial, principalmente para os alunos pardos e o aluno negro que, segundo a professora, foi um dos que mais teve dúvida no momento de especificar sua cor, chegando a perguntar a opinião dela. O aluno em questão é um dos que diz gostar de si, mas não se aceita.

A aplicadora lembra-se de outra criança que também perguntou a ela qual cor teria e ao ouvir que ao ver da professora ela era negra, a participante negou veementemente, assinalando a opção parda pois, segundo ela, sua família dizia que essa era sua cor. Como na fala de Berth (2019), citada no primeiro capítulo, a participante sentiu que ser negra era quase uma acusação e a negou preferindo declarar-se parda.

Essa não aceitação por parte dos estudantes fica mais evidente ao serem indagados se gostariam de ser diferentes do que são - 13,3% marcaram que sim; 40% disseram que não; outros 40% que às vezes gostariam e 6,7% não respondeu. Observou-se que ocorreu uma queda de 13,3% no que se pode chamar de “atitude positiva perante nosso eu de agora” de uma resposta para outra sendo que 53,3% já haviam afirmado aceitarem-se, mas esse número cai para 40% quando indagados se gostariam de ser diferentes.

Percebeu-se que afirmações como ter o cabelo bonito (86,6%) e gostar de si mesmos (73,3%) foram sendo contraditas ao longo dos itens. Foi possível perceber, ainda, no que se refere à beleza física em que 40% dos alunos assinalaram não se acharem belos. Segundo a professora Márcia²⁰ muitos alunos se identificaram com a protagonista Malaika. Cinco alunos disseram à professora que a beleza é algo único para cada um e que não precisamos mudar para ficar iguais a ninguém.

¹⁹ Professora Márcia, entrevista concedida na escola campo, no dia 22/09/2022.

²⁰ Professora Márcia, entrevista concedida na escola campo, no dia 22/09/2022.

No item que avalia a resiliência²¹ dos participantes, 20% disseram que desistem facilmente, 60% disseram que não desistem com facilidade, 13,3% responderam que às vezes e 6,7% não respondeu. Acredita-se que trabalhar as dificuldades dos alunos de forma coletiva é a chave para aumentar a resiliência no que se refere aos percalços que o aluno passa em seu cotidiano escolar e, isso também perpassa pelo ensino da História e Cultura da África aos alunos. Segundo Ribeiro (2020), é necessário para que os alunos privilegiados possam perceber os mecanismos hierárquicos em que estão inseridos.

Uma grande parte dos estudantes confessaram preocupar-se muito em maior ou menor grau (73,3%), outros 39,9% assinalam sentir medo e 73,3% disseram chorar facilmente. Vygotsky (2004) acredita, como dito no segundo capítulo dessa dissertação, que a cultura, a linguagem e as relações sociais são necessárias para uma educação totalitária do ser humano. Isso é percebido pela pesquisadora como algo importante para melhorar as relações intra e interpessoais, não apenas no âmbito escolar. Na tabela 2 foram agrupados os dados referentes à aprendizagem e ao desempenho escolar dos participantes:

Tabela 2 - Distribuição de dados referentes à aprendizagem e ao desempenho escolar dos estudantes participantes da pesquisa (2022)

Tiro boas notas na escola				
	Preto	Indígena	Branco	Pardo
Sim (20%)	-	-	2 (13,3%)	1 (6,7%)
Não (13,3%)	-	-	-	2 (13,3%)
Às vezes (60%)	1 (6,7%)	1 (6,7%)	1 (6,7%)	6 (40%)
Não resp. (6,7%)	-	-	-	1 (6,7%)
Faço bem meus trabalhos escolares				
	Preto	Indígena	Branco	Pardo
Sim (80%)	1 (6,7%)	1 (6,7%)	3 (20%)	7 (46,6%)
Não (0%)	-	-	-	-
Às vezes (13,3%)	-	-	-	2 (13,3%)
Não resp. (6,7%)	-	-	-	1 (6,7%)
Sou lento (a) para terminar trabalhos escolares				
	Preto	Indígena	Branco	Pardo
Sim (13,3%)	-	-	-	2 (13,3%)
Não (60%)	1 (6,7%)	1 (6,7%)	2 (13,3%)	5 (33,3%)
Às vezes (20%)	-	-	1 (6,7%)	2 (13,3%)
Não resp. (6,7%)	-	-	-	1 (6,7%)
Esqueço o que aprendo				
	Preto	Indígena	Branco	Pardo
Sim (20%)	-	-	-	3 (20%)
Não (6,7%)	-	-	1 (6,7%)	-
Às vezes (66,6%)	1 (6,7%)	1 (6,7%)	2 (13,3%)	6 (40%)
Não resp. (6,7%)	-	-	-	1 (6,7%)

Fonte: Dados da pesquisa

²¹ “FIG Capacidade de rápida adaptação ou recuperação” (MICHAELIS, 2023). Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/resili%C3%Aancia/>

Ao serem indagados se fazem bem seus trabalhos escolares 80% acreditam que sim, nenhum participante marcou a opção não, 13,3% responderam que somente fazem bem-feito às vezes e 6,7% não respondeu. Dos 15 alunos participantes, 13,3% se consideram lentos para terminarem suas atividades escolares, 60% marcaram a opção não, 20% sentem-se lentos apenas de vez em quando e 6,7% não respondeu. Reforçando o fato de que 73,3% disseram que não tiram ou nem sempre tiram notas boas, as respostas mostram que 86,6% dos pesquisados dizem que sempre ou quase sempre esquecerem o que aprendem. Para esta pesquisa, parte dessa dificuldade na aprendizagem provém da baixa autoestima e autoaceitação dos estudantes, como já visto anteriormente na introdução dessa pesquisa na afirmação de Cavalcanti (2003) que alerta que o sentimento de baixa estima atrapalha as vias receptoras de informação.

Na tabela 3 foram reunidos os dados referentes ao sentimento que a escola desperta nos estudantes participantes e como eles se comportam.

Tabela 3 - Distribuição de dados referentes aos sentimentos que a escola desperta e ao comportamento escolar dos estudantes participantes da pesquisa (2022)

Fico nervoso com perguntas				
	Preto	Indígena	Branco	Pardo
Sim (20%)	1 (6,7%)	-	1 (6,7%)	1 (6,7%)
Não (33,3%)	-	-	1 (6,7%)	4 (26,6%)
Às vezes (40%)	-	1 (6,7%)	1 (6,7%)	4 (26,6%)
Não resp. (6,7%)	-	-	-	1 (6,7%)
Fico preocupado com testes escolares				
	Preto	Indígena	Branco	Pardo
Sim (20%)	-	-	1 (6,7%)	2 (13,3%)
Não (13,3%)	-	-	-	2 (13,3%)
Às vezes (60%)	1 (6,7%)	1 (6,7%)	2 (13,3%)	5 (33,3%)
Não resp. (6,7%)	-	-	-	1 (6,7%)
Gosto de aprender				
	Preto	Indígena	Branco	Pardo
Sim (20%)	-	1 (6,7%)	-	2 (13,3%)
Não (6,7%)	-	-	-	1 (6,7%)
Às vezes (66,6%)	1 (6,7%)	-	3 (20%)	6 (40%)
Não resp. (6,7%)	-	-	-	1 (6,7%)
Na escola sou distraído(a) pensando em outras coisas				
	Preto	Indígena	Branco	Pardo
Sim (46,6%)	1 (6,6%)	-	1 (6,6%)	5 (33,3%)
Não (20%)	-	-	2 (13,3%)	1 (6,7%)
Às vezes (26,6%)	-	1 (6,7%)	-	3 (20%)
Não resp. (6,7%)	-	-	-	1 (6,7%)
Odeio a escola				
	Preto	Indígena	Branco	Pardo
Sim (20%)	-	-	-	3 (20%)
Não (60%)	1 (6,7%)	-	3 (20%)	5 (33,3%)
Às vezes (13,4%)	-	1 (6,7%)	-	1 (6,7%)
Não resp. (6,7%)	-	-	-	1 (6,7%)

Fonte: Dados da pesquisa

Dos participantes 20% declararam que ficam nervosos com as perguntas em sala de aula; 33,3% não ficam; 40% ficam nervosos às vezes e 6,7% não respondeu. A preocupação com os testes escolares aflige a 20% dos participantes, 13,3% não se preocupam, 60% assinalou que se preocupa às vezes e 6,7% não respondeu. Apenas 20% dos estudantes afirmaram gostar de aprender, a grande maioria, 66,6% gostam em alguns momentos e um aluno disse não gostar (6,7%). Nesse item também se questionou sobre quem se considera um estudante distraído, quase metade, 46,6%, confessaram que são, 20% afirmaram não se distrair, um não respondeu e 26,6% distraem-se em algumas situações. No item seguinte foi perguntado se os participantes odiavam a escola. 20% afirmaram que odeiam, 60% não odeiam, 13,4% sentem ódio em alguns momentos e um não respondeu.

É possível perceber por meio das respostas que muitos dos participantes não estão confortáveis com e na escola. Sentem-se nervosos, ficam preocupados, distraem-se e muitas vezes o ódio pela escola tira-lhes o gosto em aprender. Para esses alunos, a sala de aula deixou de ser um local com liberdade para se aprender para tornar-se um local de cobrança exacerbada bem distante da ideia de educação libertadora apresentada por Freire em toda sua obra. Na tabela 3 foram analisados os dados sobre a importância que o aluno percebe possuir em sua família e temas ligados ao seu desempenho, participação e interação escolar.

Hooks (2013) acredita que para gerar o entusiasmo que capte a atenção dos estudantes, é necessário que sejamos interessados uns pelos outros, que reconheçamos a presença de todos que queiramos ouvir a voz de cada um. A autora aponta que para que haja esse reconhecimento o professor deve valorizar a participação corroborativa e a experiência de cada indivíduo na dinâmica da aula, tornando o processo de ensino-aprendizagem um desejo de todos, como em uma comunidade, dividindo entre o grupo as alegrias, preocupações e dificuldades.

A seguir foram agrupados os dados referentes à interação dos participantes em suas famílias, comunidade e escola. Na tabela a seguir evidenciam-se esses resultados:

Tabela 4 - Distribuição dados referentes à interação familiar, social e escolar dos estudantes participantes da pesquisa (2022)

Sou um membro importante da minha família				
	Preto	Indígena	Branco	Pardo
Sim (40%)	-	-	3 (20%)	3 (20%)
Não (20%)	-	-	-	3 (20%)
Às vezes (26,6%)	1 (6,7%)	1 (6,7%)	-	2 (13,3%)
Não resp. (13,4%)	-	-	-	2 (13,3%)
Tenho muitos amigos				
	Preto	Indígena	Branco	Pardo
Sim (60%)	1 (6,7%)	1 (6,7%)	3 (20%)	4 (26,6%)
Não (33,3%)	-	-	-	5 (33,3%)
Às vezes 0	-	-	-	-
Não resp. (6,7%)	-	-	-	1 (6,7%)

Sou capaz de me destacar bem na turma				
	Preto	Indígena	Branco	Pardo
Sim (46,6%)	1 (6,7%)	-	3 (20%)	3 (20%)
Não (26,6%)	-	1 (6,7%)	-	3 (20%)
Às vezes (20%)	-	-	-	3 (20%)
Não resp. (6,7%)	-	-	-	1 (6,7%)
Costumo me envolver em brigas				
	Preto	Indígena	Branco	Pardo
Sim (26,6%)	-	-	1 (6,7%)	3 (20%)
Não (6,7%)	-	-	-	1 (6,7%)
Às vezes (60%)	1 (6,7%)	1 (6,7%)	2 (13,3%)	5 (33,3%)
Não resp. (6,7%)	-	-	-	1 (6,7%)
Sinto-me excluído e ignorado pelos colegas de escola				
	Preto	Indígena	Branco	Pardo
Sim (20%)	-	1 (6,7%)	1 (6,7%)	1 (6,7%)
Não (33,3%)	-	-	1 (6,7%)	4 (26,6%)
Às vezes (40%)	1 (6,7%)	-	1 (6,7%)	4 (26,6%)
Não resp. (6,7%)	-	-	-	1 (6,7%)
Sofro ou sofri Bullying				
	Preto	Indígena	Branco	Pardo
Sim (26,6%)	1 (6,7%)	-	2 (13,3%)	1 (6,7%)
Não (53,3%)	-	-	1 (6,7%)	7 (46,6%)
Às vezes (13,4%)	-	1 (6,7%)	-	1 (6,7%)
Não resp. (6,7%)	-	-	-	1 (6,7%)

Fonte: Dados da pesquisa

No item “sou um membro importante da família” 6 alunos (40%) responderam que sim, 3 alunos assinalaram que não são membros importantes (20%), 4 participantes se acham importantes somente às vezes (26,6%) e 2 estudantes não responderam (13,4%). Na tabela abaixo observa-se que nenhum dos alunos brancos participantes tiveram qualquer dúvida sobre sua importância na família, já entre os alunos pardos, indígena e negro o percentual dos que não se achavam importantes ou nem sempre importantes foi a grande maioria.

Esse sentimento de não importância ou importância parcial dentro do núcleo familiar, segundo Casarin e Ramos (2007), é extremamente prejudicial ao aprendizado, pois impossibilita que a criança tenha a estabilidade emocional necessária para que possa aprender.

A criança precisa de segurança, estabilidade, afetividade e compreensão para sentir-se adequada diante dos processos de aprendizagem. Um ambiente desfavorável incrementa a agressividade, o sentimento de incapacidade e, conseqüentemente, o comportamento anti social. (...)

Todo ser humano procura identificação e aceitação em um grupo. Se sua família não estiver provendo essa identificação e organização necessária, ele irá buscá-las fora do convívio parental. Logo, surge o transtorno de aprendizagem, que pode levar o sujeito à marginalização, ao fracasso escolar, o que comumente percebemos (CASARIN; RAMOS 2007, p. 184).

Ao serem indagados se são capazes de se destacarem, 46,6% acreditam que sim, 26,6% não se consideram capazes de alcançar o destaque em sua turma, 20% às vezes se consideram

capazes de estar em destaque e 6,7% não respondeu. É possível perceber pela leitura dos dados que mais de 46,6% dos estudantes acreditam não conseguir se destacar na escola, mesmo terminando suas atividades no prazo dado pela professora 60% (tabela 2), não desistindo facilmente 60% (tabela 1) ou fazendo bem suas atividades escolares 80% (tabela 2). Taylor (2000, p. 25) analisa que essa busca pelo “destaque”, pelo “reconhecimento” pode de ser prejudicial se houver uma distorção:

[...] nossa identidade é em parte formada pelo reconhecimento ou pela falta dele, e muitas vezes pelo reconhecimento errôneo por parte dos outros, e assim uma pessoa ou grupo de pessoas pode sofrer um dano real, uma distorção real, se as pessoas ou a sociedade em torno lhe espelharem em retorno uma imagem limitada, aviltante ou desprezível dela própria.

Um dos itens referiu-se ao sentimento de exclusão e invisibilidade em sala de aula: 20% dos alunos marcaram que se sentem excluídos; 33,3% afirmaram não se sentir, 40% sentiam-se às vezes e 6,7% não respondeu. Esses dados entram em contradição com o item dessa mesma tabela em relação à amizade, já que 60% afirmaram ter muitos amigos, 33,3% têm poucas amizades e um não respondeu. Como é possível que 60% dos participantes tenham amigos, mas ao mesmo tempo outros 60% sentem-se excluídos sempre ou em muitas ocasiões? De acordo com Cavalcante (2003), essas situações prejudicam a aprendizagem. A criança que se sente excluída pode não possuir autoestima suficiente para o sucesso no processo de aprendizagem que necessita de desenvoltura, autonomia, participação ativa nas atividades e coragem para se expor nos acertos e erros que o dia a dia em sala de aula trazem. Juntando a esses dados temos também a constatação de que 86,6% afirmaram envolverem-se em brigas sempre ou às vezes e 40% confessaram sofrerem ou já terem sofrido bullying em alguma situação, entre eles o aluno negro, o indígena, dois brancos e dois pardos. Casarin e Ramos (2007) afirmam que:

Observa-se que alguns estudantes mais retraídos, e com dificuldade de aceitação no grupo, acabam se refugiando em seus saberes pessoais, mostram inibição cognitiva, resistência em mudar e não aprendem os conteúdos escolares. Como não possuem uma organização intelectual e afetiva delimitadas com parâmetros externos, ao exporem suas idéias ao grupo, são ridicularizados e, como não sabem lidar com a frustração, ou mesmo não possuem uma argumentação para defenderem seus pontos de vista, acabam partindo para atos de agressão, a ação predomina sobre o pensamento. Esses, na grande maioria, arrependem-se de seus atos, porém a impulsividade do comportamento domina a lógica, a objetividade (CASARIN; RAMOS, 2007, p. 2007).

Em consonância com hooks (2017) acredita-se que a escola, apesar de todos seus problemas e limitações, é o lugar certo para se trabalhar esses temas, causando uma abertura da

mente e do coração, unindo os alunos em prol de um só objetivo, a aprendizagem que liberta, inclui e transgride.

Os últimos itens referentes à representatividade foram agrupados na tabela 5.

Tabela 5 - Distribuição de dados referentes à REPRESENTATIVIDADE percebidas pelos estudantes participantes da pesquisa (2022)

Sou diferente das outras pessoas				
	Preto	Indígena	Branco	Pardo
Sim (60%)	1 (6,7%)	1 (6,7%)	2 (13,3%)	5 (33,3%)
Não (20%)	-	-	-	3 (20%)
Às vezes (13,3%)	-	-	1 (6,7%)	1 (6,7%)
Não resp. (6,7%)	-	-	-	1 (6,7%)
Vejo pessoas parecidas comigo na TV e nas revistas				
	Preto	Indígena	Branco	Pardo
Sim (13,4%)	-	-	1 (6,7%)	1 (6,7%)
Não (60%)	-	1 (6,7%)	2 (13,3%)	6 (40%)
Às vezes (20%)	1 (6,7%)	-	-	2 (13,3%)
Não resp. (6,7%)	-	-	-	1 (6,7%)
Já saí da sala para abaixar o volume do cabelo no banheiro				
	Preto	Indígena	Branco	Pardo
Sim (40%)	1 (6,7%)	-	2 (13,3%)	3 (20%)
Não (40%)	-	1 (6,7%)	-	5 (33,3%)
Às vezes (13,4%)	-	-	1 (6,7%)	1 (6,7%)
Não resp. (6,7%)	-	-	-	1 (6,7%)

Fonte: Dados da pesquisa

Quando foram perguntados se se sentem diferentes dos outros, 60% dos alunos confirmaram que sim, 13,3% disseram que às vezes, 20% não se sentem diferentes e um não respondeu. Nesse item percebe-se que os estudantes - negro, o indígena, seis estudantes pardos e os três estudantes negros - disseram sentir-se diferentes sempre ou na maioria das situações. No próximo item observa-se que oito estudantes pardos afirmam não verem pessoas parecidas com eles na tv e nas revistas ou só veem às vezes, o estudante negro se vê em algumas situações e a estudante indígena não se vê. É possível constatar, de forma curiosa, que dois estudantes autodeclarados brancos também afirmaram não se verem representados, sendo que estes mesmos estudantes foram aqueles que na tabela 1 disseram que em algumas situações gostaria de ser diferentes do que são.

No item final da tabela 5 foi questionado se algum dos alunos já saiu para molhar o cabelo e abaixar o volume, 40% dos participantes disseram que sim, 13,4% disseram que às vezes fazem isso, 40% negaram a afirmação e um não respondeu. Esses dados chocam-se com os dados apresentados na tabela 1 em que 86,6% disseram ter o cabelo bonito e 73,3% disseram gostarem de ser como são. Se possuem autoestima e se consideram seus cabelos bonitos, por que haveriam de molhá-los para abaixar o volume dos fios?

Pelas diversas informações, muitas vezes contraditórias, apresentadas pelos dados obtidos na pesquisa, acredita-se na importância do produto educacional “Malaika” para se debater assuntos relacionados às questões étnico raciais, à autoestima, à autoaceitação, à aprendizagem, à educação antirracista, ao respeito à diversidade, com uma história lúdica, cheia de atividades, discussões interativas envolvendo todos os estudantes.

Em consonância com Gomes (2002), segundo capítulo dessa dissertação, considera-se que a escola deve problematizar a questão racial, descobrindo, conhecendo, socializando referências africanas, expressas em na linguagem, nos costumes, nas diversas religiões, na arte, nas histórias e saberes. Acredita-se que esta seja uma estratégia pedagógica que, se usada corretamente, pode alcançar grande êxito na aprendizagem.

Só haverá êxito no sucesso dessa educação antirracista voltada para a autoestima, a aprendizagem, ao respeito à diversidade se todos os estudantes forem envolvidos, não apenas os negros e pardos. Oliveira (2013), mostrada no segundo capítulo da dissertação, afirma que a forma que a criança branca enxerga a criança negra pode modificar o autoconceito que esta tem de si mesma. Então, como acredita Gomes (2003), é preciso ajudar na construção da identidade negra de forma coletiva com ênfase no papel social, histórico, cultural e plural do cidadão negro ao longo dos séculos no Brasil e que isso possa ocorrer utilizando-se da literatura.

Cândido (2011), assim como a presente pesquisa, acredita que a literatura influencia os sentimentos e muda a forma como as pessoas percebem as coisas e o mundo. Ela também tem o poder de humanizar quem a lê e, ao negá-la, a humanidade está fadada à mutilação. Em segundo lugar, a literatura desempenha um papel na formação e aumento da crítica, para que os leitores possam melhor condenar os problemas da sociedade incluindo questões contra os direitos humanos. Esse mesmo autor defende a relevância da literatura à formação humana, pois permite um “processo de humanização, que confirma no homem traços essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo” (CÂNDIDO, 2011, p.180).

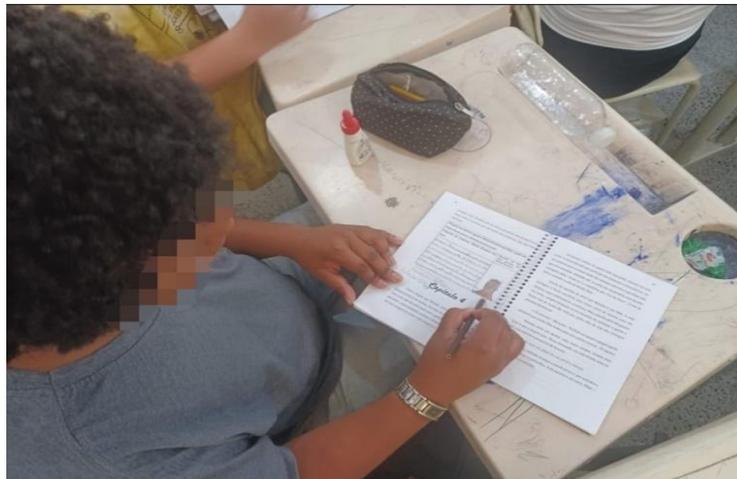
3.4 Processo de criação do produto educacional e seu resultado

Como descrito anteriormente, o produto educacional escolhido foi um livro paradidático, escrito pela pesquisadora, como material de apoio às aulas de língua portuguesa para o trabalho das questões étnico raciais em sala de aula de forma contextualizada e lúdica.

Para Cândido (2011) a leitura apresenta-se valorizada artisticamente de forma que o aluno possa adquirir conhecimento e aprender pela leitura de textos literários, praticando e internalizando as normas que a constituem para beneficiar-se ao entrar em contato com o conteúdo transmitido pela obra.

A história gira em torno da personagem Malaika em sua nova escola e vai apresentando questões subjetivas a serem pesquisadas e respondidas pelas personagens e pelos leitores no próprio livro dando-lhes a liberdade para rabiscarem, desenharem, escreverem nas páginas, aproximando-os da história, ao manusearem o material.

Figura 2 - Participante do projeto respondendo uma das questões do livro paradidático



Fonte: Acervo da professora Márcia (2022).

Pestana (2019, sp.) aponta a importância da literatura para a educação das relações étnicas e raciais:

A literatura pode, através de seu caráter lúdico, simbólico e reflexivo, ser uma forte aliada no combate aos preconceitos enraizados em nossa sociedade e uma arma contra o racismo que ainda fere e segrega nossas crianças negras. Este papel transformador da literatura pode ser notado, inicialmente, pela inclusão de personagens negros como protagonistas, o que antes não acontecia. Primeiramente, os personagens negros passaram da invisibilidade total para a figuração, nunca tendo seus assuntos e seus sentimentos revelados e sem ter o direito da enunciação.

E é pensando nesse caráter lúdico e simbólico que o tema foi apresentado aos estudantes por meio da personagem principal que passa, ao longo da história, a se enxergar e a se aceitar de forma ascendente após a experimentação de uma educação antirracista em sua nova escola.

O caminho escolhido para trabalhar o tema étnico racial foi mostrar como seria uma escola em que a criança negra fosse acolhida e sua história contada de forma respeitosa e focada em protagonistas negros. Apesar das situações de conflitos da personagem, procurou-se permear a história por figuras negras fortes como o diretor da escola, a coordenadora pedagógica, o professor de História e a homenageada com o nome da escola da protagonista. Negros que se destacam em situações de poder e que se utilizam dessa posição para trabalhar as questões raciais. Lima (2000) conta que propôs o desafio a várias pessoas de seu convívio que entrassem em livrarias ou em bibliotecas escolares e investigassem quantos livros tinham protagonistas negros e muitos não conseguiam encontrar esses livros ou não se lembravam deles para ela:

Geralmente, quando personagens negros entram nas histórias aparecem vinculados à escravidão. As abordagens naturalizam o sofrimento e reforçam a associação com a dor. As histórias tristes são mantenedoras da marca da condição de inferiorizados pela qual a humanidade negra passou. Cristalizar a imagem do estado de escravo torna-se uma das formas mais eficazes de violência simbólica. Reproduzi-la intensamente marca, numa única referência, toda a população negra, naturalizando-se, assim, uma inferiorização datada. A eficácia dessa mensagem, especialmente na formatação brasileira, parece auxiliar no prolongamento de uma dominação social real. O modelo repetido marca a população como perdedora e atrapalha uma ampliação dos papéis sociais pela proximidade com essa caracterização, que embrulha noções de atraso (LIMA, 2000, p. 103).

Apesar de hoje haver um maior interesse pelo protagonismo negro do que há quase 20 anos em função, especialmente, da consolidação da Lei 10.639/03, não se pode esquecer a necessidade de constantemente estimular a autoestima da criança negra, criando memórias positivas e uma representatividade sadia de sua raça.

Se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial. O contrário é fácil de acontecer, se se alimenta uma memória pouco construtiva para sua humanidade (ANDRADE, 2005, p. 120).

Outro ponto importante na confecção do produto foi o cuidado para que a autonomia dos estudantes para pesquisar os temas propostos estivesse presente. Para essa pesquisa estudantil, a internet se tornou essencial ao mundo educacional pandêmico e pós pandêmico em que os estudantes passaram seus últimos anos utilizando-a como fonte corroborativa para o processo de leitura e discussão.

Essa união entre os conhecimentos trazidos e pesquisados pelos alunos e o processo de ensino/aprendizagem é defendida por Freire (1997). Segundo o autor essa união traz mais

autoconfiança ao educando e o aproxima do professor facilitando o processo de aquisição do conhecimento. Freire (1997) enfatiza que a tecnologia e a ciência devem ser usadas sim, mas com moderação e acompanhadas por uma boa dose de “curiosidade epistemológica”, termo usado pelo educador para citar a curiosidade fundamentada em fontes, em estudo e não no senso comum.

O material paradidático possui a perspectiva de atender, em partes, o que diz o texto da Lei 10.639/03 que institui o ensino da cultura e da história africana em sala de aula e as diretrizes propostas pela BNCC que orientam uma educação étnico racial presente nos diversos aspectos do currículo e das atividades dentro do ambiente escolar. Desse modo, é possível trabalhar em consonância com o termo cunhado pela escritora Conceição Evaristo, “escrevivência” no qual se (des)escreve o mundo em que se vive em uma junção de escrever com viver que a escritora define da seguinte forma:

Vinha maturando ao longo do tempo. Em 1994, na minha dissertação de mestrado, fiz um jogo de palavras entre escrever, viver, escrever-se vendo e escrever vendo-se e aí surgiu a palavra escrever. Mais tarde comecei a usar escrevivência. Em 2005, se não estou enganada, estive num seminário sobre mulher e literatura, no Rio de Janeiro, e houve uma mesa de escritoras bem diversa. Terminei meu relato dizendo que nossa escrevivência não era para adormecer a casa-grande, e sim para acordá-la de sonos injustos. A partir do momento em que esse texto foi publicado nos anais do evento, foi ganhando mais leitores e interesse. O termo tem como imagem fundante as africanas e suas descendentes escravizadas dentro de casa. Uma das funções delas era contar histórias para adormecer os meninos da casa-grande. A palavra das mães pretas e bás era domesticada, na medida em que tinham que usá-la para acalantar essas crianças. Hoje a escrevivência das mulheres negras não precisa mais disso. Nossas histórias e escritas se dão com o objetivo contrário: incomodar e acordar os da casa-grande. Não estamos aqui para ninar mais ninguém nem apaziguar as consciências (EVARISTO, 2019, sp.).

A presente pesquisa e o produto educacional foram escritos por uma mulher negra que conta, desde a escravidão brasileira, a não aceitação da escravidão pelos negros, apesar da história oficial contada pelos brancos não ser essa, como demonstrado no primeiro capítulo. Diante do fortalecimento dos movimentos negros, da luta pela educação pública de qualidade para o povo negro, do estudo da história e da cultura africana em sala de aula, não há como não ocorrer, mesmo não intencionalmente, uma escrevivência, ou seja, uma escrita cunhada no lugar de fala vivido pela pesquisadora.

A forma de “escrever o que se vive” já foi amplamente utilizada por outra importante escritora afro-brasileira, Carolina Maria de Jesus que, em seu romance “Quarto de Despejo” de 1960, contava sua rotina diária como catadora de papel e moradora da favela de Canindé em

São Paulo. Escrevendo sobre sua vivência em diários produzidos em cadernos que achava no lixo, Carolina buscava uma forma de sair da invisibilidade em que vivia, denunciando a fome, sua dificuldade como mãe solteira e as mazelas sofridas em meio à pobreza e à falta de assistência do governo ao povo necessitado.

O livro paradidático “Malaika” é, portanto, uma proposta de escrevivência, evitando-se o “fetiche” mencionado por Conceição Evaristo (2021) em que narrativas reais ou baseadas em vivências de negros passam a ser vistas apenas como superações individuais, ou “exceções” a serem exploradas e enaltecidas, como algo desagregado da comunidade negra e de toda sua história. Segundo Evaristo (2021), desviando o foco da razão para que mais pessoas negras não se destaquem na criação literária e dando ênfase na história individual de um indivíduo, quase como um símbolo de representatividade negra no setor.

Esse tratamento foi criticado por Silvio Almeida (2020) que reconhece a importância de que o negro alcance todos os lugares, historicamente dificultados a ele, mas que apenas o ato de haver um negro nessa posição não seja um fim em si. Isto porque, conforme Almeida (2020) uma representatividade que não propicia avanços para toda a comunidade negra é vazia e vira arma potente na manutenção do racismo estrutural brasileiro. Dessa forma, a pesquisadora e autora do livro procurou fugir dessa estereotipação da personagem principal.

O substantivo próprio “Malaika” que dá nome à personagem é originalmente um substantivo masculino, porém foi o escolhido para a protagonista do livro paradidático após uma pesquisa por nomes africanos em sites da internet. De acordo com o Portal Geledés²², o significado do nome Malaika é “anjo” e vem do Suaíli, língua oficial dos países africanos Quênia, Ruanda, Tanzânia e Uganda. Malaika também é o título de uma famosa canção queniana de amor que pode ser apreciada no link: https://youtu.be/_0l6id3D7dM.

A primeira questão a ser respondida ao final do primeiro capítulo do livro é justamente uma pesquisa que cada participante deve fazer sobre a origem do seu nome, qual o significado e a razão pela qual o escolheram. O incentivo à busca pela autoestima e pela autoaceitação da criança negra deve começar desde o início, dando-lhe o devido respeito à sua forma de ser nomeado que, como já observado por Silva (2010) e discutido nessa pesquisa, o nome é de extrema importância para a autoestima da criança. Pela prática docente da pesquisadora podem ser citados vários casos em que crianças e adolescentes deixaram de ser chamadas por seus

²² Geledés Instituto da Mulher Negra - Fundada em 30 de abril de 1988, Geledés é uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros por entender que esses dois segmentos sociais padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais em função do racismo e do sexismo vigente na sociedade brasileira. Disponível em <https://www.geledes.org.br/>

nomes e passam a ser chamadas por apelidos, muitas vezes ofensivos e depreciativos, por colegas em sala de aula, principalmente quando o nome não é considerado “comum”, assim como o nome da protagonista.

Freire (2017) destaca a importância que o nome tem na vida da criança ao dizer que:

Destacamos anteriormente que o nome próprio inaugura esse processo de construção identitária, e ocupa lugar de destaque na constituição do ser, pois é uma palavra que contém forte conteúdo emocional e simbólico. Porém o nome não está sozinho, outras atividades e ações complementam e contribuem para dotar de mais sentido à construção identitária da criança pequena, possibilitando a sua expressão a partir de linguagens múltiplas, que integram as dimensões: cognitiva, socioafetiva, psicomotora e cultural de seu desenvolvimento integral. Dentre as ações, destacam-se as que vão desde a percepção sonora do vocábulo de seu nome em situações cotidianas, passando pela visualização e identificação da grafia do nome em roupas, utensílios e demais pertences da criança até a escrita, espontânea e convencionalmente do próprio nome. Dessa forma, desde cedo a criança vai reconhecendo e identificando a função social da escrita do nome próprio, isto é, para quê, quando e por que é importante possuir um nome e aprender a grafá-lo (FREIRE, 2017, p. 14).

Figura 3 - Turma do sexto ano transcrevendo para o livro paradidático o significado de seus nomes pesquisados na internet e com familiares em casa



Fonte: Acervo da professora participante da pesquisa (2022).

Em uma reportagem de Fabiana Mascarenhas para o Portal Geledés (2014), intitulada “Registrar nomes africanos é mais difícil” discutiu-se inclusive a dificuldade que muitos pais tiveram, e ainda têm, em registrar seus filhos com nomes africanos. De acordo com a matéria, um dos pais entrevistados “teve que ameaçar chamar seus colegas do movimento negro para

ter, enfim, o seu pedido atendido” e uma mãe deu a seguinte declaração sobre o tema: “Acredito que essa resistência existe porque o que é atribuído ao negro ainda é visto como algo negativo. O nome que a gente escolhe para as nossas crianças é justamente uma forma de desconstruir essa negação e de reafirmar a nossa história e identidade” (MASCARENHAS, 2014, s.p).

No primeiro capítulo do produto educacional, a personagem Malaika é apresentada como uma garota brasileira de 11 anos, negra, órfã, de compleição física robusta. Malaika está de volta ao ensino presencial na escola após a fase crítica da pandemia. Depois de ser exposta a diversas situações de racismo na vida, a protagonista foi estudar em uma escola de educação antirracista, a fictícia Escola Municipal Maria Firmina dos Reis, nome pensado em homenagem à escritora brasileira e mais explorado no terceiro capítulo.

Malaika conhece também Maria Luiza (Malu), uma garota loura, branca e com vitiligo que é a sua primeira amiga e depois constrói novas amizades com Lorena que é cadeirante, Marcos, descendente de indígenas e Tati que nasceu com Síndrome de Down. A pesquisadora pretende posteriormente escrever mais quatro livros tendo cada um dos amigos de Malaika como protagonistas, apresentando suas histórias e particularidades aos futuros leitores.

A menina Malaika apresenta baixa autoestima alimentada por diversas situações racistas pelas quais passou em escolas anteriores e pela forma como é tratada pela família da madrinha, sua mãe adotiva. Com relação direta ao pensamento de Ribeiro (2019), o tratamento diferente recebido por Malaika por não ser branca também a afetou e a deixou “introspectiva”, buscando a aprovação social ao se misturar ou se “adaptar” ao padrão socialmente aceito nos lugares pelos quais passou.

Sousa (2001) demonstra em sua pesquisa sobre os personagens negros na literatura que a literatura infanto-juvenil, por muito tempo, apresentou esses personagens de maneira preconceituosa e negativa. Fato esse que não ocorria apenas na história contada de forma quase nunca positiva, como também nas ilustrações escolhidas que transformavam a pessoa negra em uma figura animalesca, incentivando “a visão do negro como objeto, como produto do estereótipo do ‘feio’, ‘sujo’, ‘criminoso’ ou ‘burro’” (SOUSA; SODRÉ, 2012, p.221).

Malaika não gosta do seu cabelo volumoso e procura sempre molhá-lo na pia do banheiro para baixar seu volume, como dito anteriormente por Silva (2010), trata-se de uma prática adotada por várias meninas negras que tentam encaixar-se nos padrões de beleza eurocêntricos dentro e fora das escolas.

As questões relacionadas à autoaceitação, à autoestima, ao empoderamento negro, à necessidade de representatividade e ao respeito à diversidade foram apresentadas atreladas ao momento histórico atual.

A pandemia e orfandade²³ causada pela Covid 19 foi inserida na obra como forma de contextualizá-la historicamente e oportunizar que as crianças se expressassem após tantos momentos difíceis vividos por elas e por suas famílias durante a reclusão forçada vivenciada nos últimos anos e que mudaram completamente a forma de ensinar e aprender.

A personagem Malaika também vive o luto de várias crianças e adolescentes que perderam seus pais ou algum familiar devido à Covid 19, mesmo não havendo dados oficiais sobre o tema ou sobre o que o governo brasileiro pretende fazer para garantir a sobrevivência dessas crianças. De acordo com um estudo recente publicado em Goiás:

Mas essas perguntas seguem sem respostas, já que a última notícia que se tem do mapeamento dos órfãos em decorrência da covid-19 sob responsabilidade do Governo Federal foi emitida por meio do e-mail do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos ao site DW, afirmando que no estudo em parceria com o Programa das Nações para o Desenvolvimento (PNUD), “a empresa Finatec venceu o edital e iniciou, em 13 de outubro de 2021, mapeamento sobre o impacto da covid19 em crianças e adolescentes, incluindo a questão da orfandade e que estudo seria concluído em março de 2022”.

O Governo Federal não informou data para divulgação desses dados, esse estudo deveria ter sido realizado há tempos, já que as crianças e adolescentes têm a garantia de absoluta prioridade, na primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias, na precedência do atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública, na preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas e na destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (RODRIGUES, 2022, p. 15-16)

Com a leitura do capítulo as crianças, incentivadas pela educadora, puderam discutir sobre suas próprias histórias e vivências, compartilhando os sentimentos causados pelas mortes e pelo isolamento social, causado pela pandemia da Covid 19.

No segundo capítulo tanto os alunos participantes quanto os personagens fizeram a pesquisa sobre o conceito do que é representatividade e se eles se sentiam representados. As respostas foram apresentadas, discutidas e, após isso, a professora da turma apresentou a eles o conceito de Farias (2018) evidenciado na introdução dessa dissertação.

²³ Meintjes (2004) e Bray (2003) apontaram que “a definição dos pesquisadores de orfandade varia em que os órfãos são definidos como aqueles que perderam um ou ambos os pais. (...) Concepções locais de orfandade entre os africanos, incluindo os jovens com quem trabalho, não se concentra apenas em seus entendimentos sobre a perda de pais biológicos. Em vez disso, a condição de orfandade em um contexto africano abrange dimensões existenciais e tem mais a ver com miséria, alienação e falta de pertencimento. A ideia de ser órfão pode acumular teoricamente, portanto, para uma pessoa que ainda tem parentes, mas que experimentaram um deslocamento profundo, por exemplo, através da guerra. Ser órfão neste sentido é não ter amarras, apoio social e lugar” (HENDERSON, 2006 apud RORIGUES, 2022, p. 13)

Dos 15 alunos participantes da pesquisa: 9 estudantes (60%) responderam se sentir representados na escola e nos locais que frequentam sendo 6 (40%) pardos, 2 (13,3%) brancos e 1 (6,7%) indígena, 5 estudantes (33,3%) responderam não se sentirem representados sendo 4 (26,6%) pardos e 1 (6,7%) negro e 1 estudante branca (6,7%) respondeu se sentir representada às vezes.

As justificativas mais citadas pelos que se acham representados foram: se sentem respeitados (3, 20%), outros afirmam que veem pessoas iguais a eles (2, 13,3%), um estudante faz um paralelo entre representatividade e gostar de fazer amizades (1, 6,7%), para outros a representatividade vem da aceitação e a da proteção que sentem (2, 13,3%), um participante se considera inteligente e isso o leva a sentir-se representado (1, 6,7%), já os que não se sentem representados afirmaram que não obtêm ajuda quando precisam (1, 6,7%), um estudante salienta que não vê nada que o represente (1, 6,7%), outro que não está à frente de nenhuma representatividade (1, 6,7%), um participante expõe que ninguém conversa com ele/ela (1) e outro que fica desprezado no meio escolar (1, 6,7%). A estudante que respondeu ser representada “às vezes” diz que se sente assim porque na maioria das vezes é bem tratada e responde às perguntas que lhe fazem.

Nota-se que apenas quatro estudantes (26,6%) interpretaram o ato de se sentir representado ao fato de verem ou não pessoas e imagens iguais a eles no ambiente escolar, para os outros participantes a representatividade está ligada a serem aceitos, respeitados, ajudados, encaixarem-se em um grupo, sentirem-se importantes e serem ouvidos. Cavalleiro (2010) discute como a escola representa um espaço de não pertencimento à criança negra, tendo em vista que não possui único aspecto que promova a inclusão dela, sem considerar a questão da sua presença física. Esse apagamento do negro no ambiente escolar causa o não reconhecimento de seu eu como pessoa negra; e, segundo a autora, a não aceitação de suas características pessoais, como foi observado nas respostas dos participantes que relativizam a representatividade à forma como são tratados pelos outros e não como a sua identidade enquanto grupo.

A atividade proposta no terceiro capítulo do livro paradigmático é pesquisar a vida da escritora Maria Firmino dos Reis para ser discutida em sala de aula. O objetivo é estimular a turma a buscar na internet informações sobre Maria Firmino dos Reis, considerada a primeira romancista brasileira a apresentar uma obra com cunho antiescravagista. Com sua obra “Úrsula”, Firmino dos Reis conta a história do amor impossível entre Úrsula, uma donzela pobre e Tancredo, rapaz de família rica.

A obra marcou seu tempo por representar de forma mais realista e vívida a história de várias personagens negras como o trio - Túlio, Suzana e Antero - que buscavam contrapor o discurso hegemônico da época de que o negro era uma criatura de “má índole:

É interessante como a autora tenta convencer seus leitores sobre a legitimidade da liberdade para todos os semelhantes, a partir de um discurso religioso e humanitário e, também, como ela tenta demonstrar que os cativos não eram maus por índole e que poderiam ser gratos, generosos, bondosos, piedosos, se assim tivessem chance (SILVA, 2017, p. 49).

Conforme foi analisado em capítulos anteriores dessa dissertação, a narrativa escravagista utilizou-se das diferenças físicas, históricas e culturais para forçar o negro a um papel subalterno e violento (MATTOS, 2012; ALMEIDA, 2019). Com essa atividade buscou-se apresentar aos alunos, Maria Firmina dos Reis, uma mulher negra que se contrapondo ao discurso vigente na época, escrevia de acordo com sua própria vivência e realidade de afrodescendente, contando a história da África vista pelos próprios negros. Mesmo que essa história fosse por vezes idealizada, mostrava-os não apenas como propriedades e/ou vítimas, discussão que foi enfatizada pela professora da turma ao ler e mediar essa atividade.

Os escravos firminianos não são apenas vítimas e tampouco são algozes. Não são apenas vítimas porque circulam, têm consciência da condição que lhes é imposta, maldizem a escravidão, revoltam-se num plano subjetivo, como já dissemos, “mentes não escravizadas”. O discurso antiescravista de Maria Firmina dos Reis vê os escravos numa outra condição, que é aquela da consciência daquilo que os oprime. São resignados, são gratos aos bons senhores, foram trabalhadores na mãe África. Mas não são seres inertes, coisas ou mercadorias, têm sonhos e vontades próprias e discursam contra o cativo (SILVA, 2017, p. 54-55).

No quarto capítulo do livro uma situação de racismo na vida familiar de Malaika é apresentada e os estudantes precisam pesquisar a Lei 7.716/89 que estipula o racismo como crime e foi assinada pelo então presidente brasileiro em 5 de janeiro de 1989.

A Lei 7.716/89 define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor e regulamenta as respectivas punições. Além do artigo 140, parágrafo 3º, do Código Penal, que trata dos crimes de injúria racial. Mesmo com todos esses mecanismos de proteção jurídica aos negros, os racistas continuam se manifestando. E, mais recentemente, podemos afirmar que eles vêm se sentindo legitimados e autorizados por discursos oficiais de autoridades (ALMEIDA; FERREIRA; SOUSA, 2021, p. 1463).

De acordo com o Ministério Público Federal (MPF) é importante que as crianças e os adolescentes conheçam as leis que as defendem em seu país e, para contribuir com esse

conhecimento o MPF lançou, em 2009, um site intitulado Turminha do MPF²⁴. Utilizando-se de uma linguagem simples ao alcance do público juvenil e infantil, a Turminha do MPF (s.d.) deixa claro que é importante para o cidadão “conhecer nossos direitos e cumprir nossos deveres”. E reforça que “as leis podem ajudar muito”, pois são ‘regras do jogo’, dando uma garantia que a “democracia e os direitos de todos sejam respeitados”.

Quando se estuda as leis antirracistas na escola contribui-se para que os estudantes saibam que racismo é crime e que as pessoas que o praticam podem ser punidas judicialmente por isso. Da mesma forma, por meio dessas leis podem cobrar de seus professores e das pessoas com as quais convivem uma postura proativa em relação às situações racistas dentro e fora das salas de aula.

Após toda essa discussão sobre as leis, os direitos e os deveres o trabalho foi direcionado ao conhecimento da cultura e história negra no Brasil. No quinto capítulo do livro paradigmático uma festa comemorativa referente ao nascimento da escritora Maria Firmina dos Reis e da cultura negra e africana na escola fictícia fez com que os alunos participantes da pesquisa pesquisassem sobre diversos assuntos ligados à temática étnico racial, tais como: As escritoras negras - Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Lélia Gonzales, Maya Angelou e Chimamanda Ngozi Adichie; cinco personalidades negras importantes para a História do Brasil e o que elas fizeram; países de origem da maioria dos negros trazidos ao Brasil pelo tráfico escravocrata; instrumentos e comidas típicas originárias da África e palavras utilizadas pelos brasileiros que têm origem africana.

Lélia Gonzalez (2020) em seus escritos defende o não silenciamento das mulheres negras que mesmos dentro de associações voltadas às questões raciais, como por exemplo o Movimento Negro, se veem afastadas dos momentos de decisões e dos altos escalões. Esse dar voz às mulheres negras perpassa pela leitura de obras escritas por elas:

A leitura de obras de escritoras negras como qualquer leitura, amplia o horizonte, permite acesso a diferentes visões, é um momento de fruição, contribui para reelaborar o modo de pensar e, além de tudo, conduz a um universo ainda pouco explorado: o de vivenciar uma literatura que até alguns anos foi silenciada, não promovida e, assim, pouco oportunizada. Ler textos escritos por literatas negras é dialogar com uma perspectiva não homogênea e que revela a riqueza de vozes, histórias, vivências, experiências, ancestralidades, denúncias, sofrimentos e alegrias que falam tanto da humanidade e que por muito tempo foram contidas e restritas justamente por

²⁴ Criada em 16 de outubro de 2009 com o objetivo de “Contribuir para a formação da cidadania de crianças e adolescentes insere-se na função ampla do Ministério Público Federal e no objetivo específico da instituição de desenvolver, implementar e manter ações e produtos para informar, atender e educar os públicos interno e externo” (MPF, 2009). Disponível em <https://turminha.mpf.mp.br/quem-somos/turminha-do-mpf>

conter tanta brasilidade e ousadia em subverter o que consagradamente se estabeleceu como literatura (MOREIRA, 2022, p. 836).

Moreira (2022, p. 836) aponta, ainda, que a leitura “de escritoras negras é dialogar com a pluralidade cultural, requalificando nossa consciência humana, de modo intenso, ampliando nossa experiência estética”. Sob esse entendimento, foram sugeridas as outras atividades do capítulo descritas anteriormente. Para entender a amplitude da cultura africana na formação do cotidiano, os participantes puderam entrar em contato com instrumentos, palavras e comidas típicas consumidas hoje em todo território brasileiro e que foram trazidas pelos povos africanos ao Brasil.

Na mesma questão os participantes deveriam pesquisar os países africanos que mais forneceram escravos negros no auge do tráfico escravocrata brasileiro. Os alunos comentaram com a professora que não sabia que haviam tantos países na África, alguns nem sabiam que a África era um imenso continente. Esse desconhecimento é explicado por Munanga (2008, p. 113) que aponta que apesar de sermos uma nação nascida “do encontro das civilizações e culturas, dos indígenas, africanos, portugueses e dos imigrantes europeus e asiáticos, desde fins do século XIX”, a História da África foi deixada de lado. Uma das raízes culturais do Brasil, de acordo com o autor, foi apagada como se os negros e negras vindos da África não tivessem contribuído em nada para sermos quem somos hoje.

Figura 4 - Respostas de participante às perguntas do quinto capítulo

44

Durante semanas, os meninos e as meninas pesquisaram em grupos divididos por sala:

Cinco pessoas negras importantes para História do Brasil e o que elas fizeram.

1. Tumbi de Palmares (1675 - 1695) líder da resistência dos escravos que conseguiu fugir
2. Aleijadinho
3. Tia Ciata
4. Catalino de Sousa
5. Machado de Assis (1899 - 1908) escritor famoso

De quais países veio a maioria dos negros sequestrados pelo tráfico negreiro e como foi sua chegada ao Brasil:

Benin, Gâmbia, Congo, Costa do Marfim e Botsuana

sotaque e tudo mais.

- Eu sou única e linda do jeitinho que sou! - pensa a menina com orgulho de si, enquanto cola em um cartaz a foto do seu casal famoso preferido, Lázaro Ramos e Taís Araújo, para ilustrar um poema da escritora brasileira Conceição Evaristo que, em 2022, concorreu a uma vaga a Academia Brasileira de Letras⁵. Conceição teve uma das maiores campanhas populares para que ganhasse, mas acabou perdendo. Em sua pesquisa, Malaika descobriu que sua candidatura à vaga expôs a falta de representatividade negra na Academia, que só teve três escritores negros: Machado de Assis, Domicio Proença Filho e Gilberto Gil, mas nenhuma mulher negra.

Ao saber disso, Malaika resolveu acrescentar essa informação ao seu cartaz e pesquisou quem é Conceição Evaristo e outras quatro escritoras negras, duas brasileiras e duas de outros países.

Conceição Evaristo: lingüista e escritora brasileira

45

Pesquise, escreva o nome de, cole figuras de ou desenho

5 instrumentos musicais originários da África:

<u>Agogo</u>	<u>Berimbau</u>	<u>Cucio</u>	<u>Koto</u>	<u>Tambores falantes</u>
--------------	-----------------	--------------	-------------	--------------------------

5 comidas típicas originárias da África:

<u>Fongo</u>	<u>Musubi</u>	<u>Opisho</u>	<u>Cacodan</u>	<u>Eucacy</u>
<u>Piri-piri</u>	<u>de Calaba</u>			

5 palavras utilizadas pelos brasileiros que têm origem africana:

<u>colono</u>	<u>dança</u>	<u>caçulo</u>	<u>religioso</u>	<u>estorço</u>
---------------	--------------	---------------	------------------	----------------

Os estudantes descobriram muitas coisas que não sabiam. A cultura negra e a história são realmente riquíssimas! Malaika, em anos de estudo em outras escolas, não sabia metade do que ficou sabendo na MARFI. Ficou muito feliz em ver todos comentando sobre a cultura negra.

47

Carolina Maria de Jesus:

Escritora, romancista e poeta, uma das primeiras escritoras negras.

Lélia Gonzales:

Escritora brasileira, conhecida por seu estudo sobre Cultura Negra no Brasil.

Maya Angelou:

Escritora dos Estados Unidos, primeira mulher negra a ganhar o Prêmio Nobel da Literatura.

Chimamanda Ngozi Adichie:

Escritora brasileira de literatura.

Eram tantas escritoras incríveis que foi até difícil para Malaika escolher só essas cinco. Infelizmente, precisou deixar de fora escritoras como Alice Walker, Toni Morrison, Angela Davis e tantas outras maravilhosas.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

A última questão a ser respondida e discutida no capítulo cinco de “Malaika” refere-se à fala dos personagens do livro que queriam ir “fantasiados” à festa com temática africana. Esse assunto foi introduzido pela pesquisadora para debater sobre as formas caricatas com que muitos negros eram apresentados pelas mídias. Essas formas caricatas já foram discutidas nesta pesquisa e apresentadas aos participantes com uma fala da personagem Dandara no produto educacional:

— Gente, a pessoa negra não é um personagem para que vocês se vistam de determinada maneira em uma festa sobre a cultura negra! Eu sou negra, o diretor é negro, a professora Bete e o professor Rafael são negros e cada um de nós tem

seu próprio estilo. Não existe um uniforme, uma fantasia para representar a pessoa negra. Por favor, não venham com perucas de cabelos afros porque nosso cabelo não é para ser visto como adereço, ele faz parte da nossa personalidade, da nossa cultura. Vocês já devem ter percebido que filmes e novelas mostram a pessoa negra de maneira negativa, preconceituosa, muitas vezes exagerando nas ações e nas características físicas, criando assim uma visão caricata²⁵ da pessoa negra. – esclareceu Dandara (ARAÚJO, 2022, p. 48-49).

Os estudantes pesquisaram nas mídias personagens com uma visão negativa e positiva da pessoa negra: o personagem mais citado como a representação negativa do negro (12 ou 80%) foi o falecido humorista “Mussum”. O herói da Marvel “Pantera Negra” foi uma unanimidade aparecendo em todas as respostas como o negro mostrado de forma positiva (15 ou 100%).

As atividades no livro paradidático “Malaika” foram pensadas para que com a pesquisa e a mediação da professora (como mostrado na figura 5), o estudante possa saber um pouco mais da história de importantes figuras da história e da cultura afro-brasileira. Para tanto, utilizou-se a internet como uma aliada no processo de aprendizagem nesses tempos pós pandêmicos, em que esse instrumento foi essencial para a educação:

A internet tornou-se um espaço coletivo de aprendizagem e conteúdo online. É uma gigantesca fonte de informação que está a estruturar novas formas de ensinar e aprender na cibercultura. Por cibercultura, entendemos toda a produção e processos sociotécnicos e culturais produzidos pelos sujeitos e grupos sujeitos que interagem e produzem informações e conhecimentos mediados pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, tendo o computador online como um dos principais instrumentos culturais e de aprendizagem do nosso tempo (JUNIOR; MORAES, 2020, s.p.).

Figura 5 - Professora discutindo e mediando as atividades com os participantes.



Fonte: Acervo da professora participante da pesquisa (2022).

²⁵ Forma de apresentar uma pessoa em situações cômicas e de forma grotesca ou exagerada.

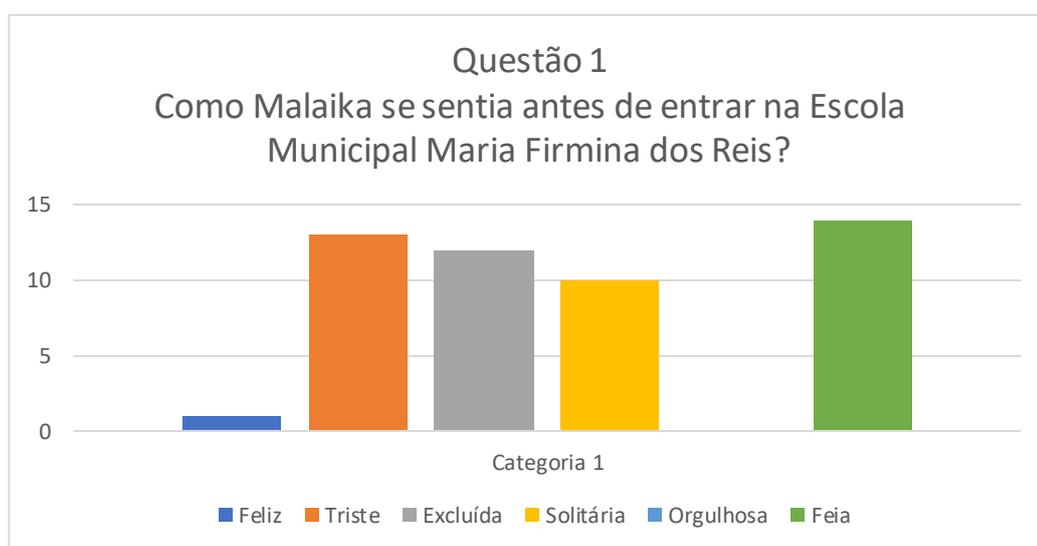
Acredita-se que a inserção da História e Cultura Africana por meio do produto educacional, aliada às mídias sociais atuais, seja um passo para que os participantes da presente pesquisa e os seus futuros leitores possam valorizar a diversidade do povo brasileiro e sentirem-se motivados e representados por suas histórias de luta, arte e resistência e não apenas de submissão e sofrimento. Segundo Munanga (2008, p. 116) a formação de jovens negros conscientes de sua história, de suas raízes e prontos a corrigem, até mesmo, os estudiosos da área é “um processo”, para ele, “sem retorno”. Para Munanga (2008, p. 116), “daqui a alguns anos, se as políticas de ação afirmativa derem certo, teremos uma massa crítica muito importante, que vai trabalhar tanto a questão da África, quanto a questão do negro, de modo diferente”.

3.4.1 Resultados e gráficos obtidos na pesquisa com a aplicação e avaliação do produto educacional em sala de aula: “Malaika”

Para avaliar a história trabalhada pela professora durante a aplicação do produto educacional foi criado um questionário em forma de ficha literária com 20 perguntas objetivas e subjetivas sobre os acontecimentos do livro e a opinião do aluno leitor. O objetivo desse questionário foi avaliar se os conteúdos apresentados pelo produto educacional haviam sido compreendidos por eles, obter suas opiniões e observações acerca da temática étnico racial lhes apresentada e como avaliaram o produto.

O gráfico abaixo apresenta os dados dessa ficha literária:

Gráfico 4 - Dados referentes à primeira questão da Ficha Avaliativa do Produto Educacional “Malaika” respondida pelos estudantes participantes da pesquisa (2022)



Fonte: Dados da pesquisa

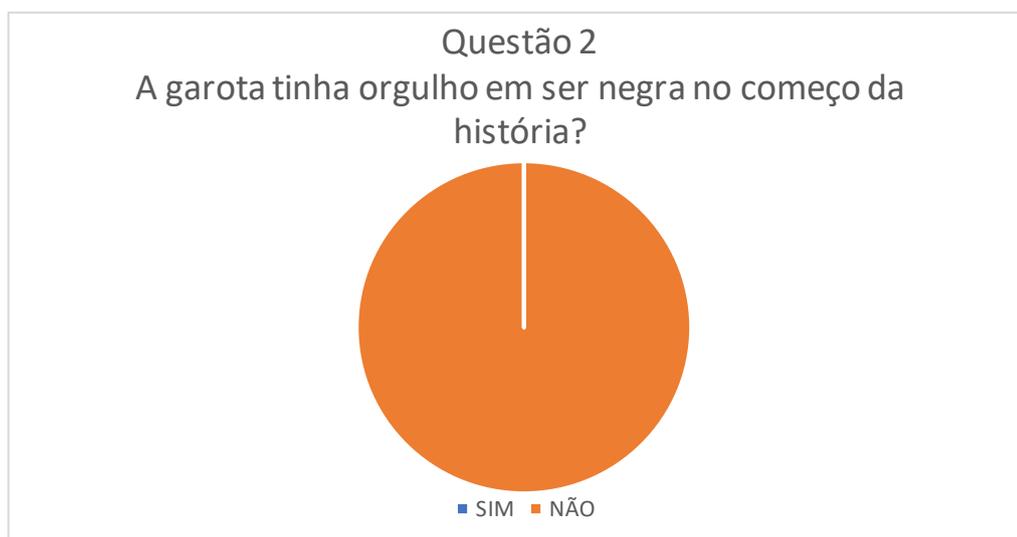
Na questão um (1) os estudantes podiam marcar mais de uma alternativa: eram seis opções de respostas. Eles foram indagados como Malaika sentia-se no começo da leitura do produto educacional. A opção triste foi marcada 13 vezes (86,6%), excluída 12 vezes (80%), solitária 10 (66,6%) e feia teve 14 marcações (93,3%). Apenas um estudante a descreveu como feliz (6,7%) e nenhum deles a considerou orgulhosa.

Todos esses sentimentos levavam a protagonista Malaika a não gostar de se olhar no espelho. Conforme evidenciado no primeiro capítulo desta dissertação, Souza (1983) explica como a despersonalização, a falta de uma identidade negra com a qual se identificar, o medo de sentir-se tão diferente, tirou dela a vontade de se olhar no espelho em sua infância. O mesmo acontecia com a personagem do livro (produto educacional) lido pelos alunos.

Quando indagados na questão 2 se a jovem sentia orgulho em ser negra todos os 15 participantes (100%) assinalaram que não. Sousa (2005), no segundo capítulo, afirma que faz parte da cultura brasileira associar o negro a aspectos negativos e tal ato distancia o povo negro de sua própria identidade. Silva (2010), também no segundo capítulo desta dessa dissertação, explica que a criança negra sofre um processo auto rejeição de seu fenótipo devido a essa ligação da negritude com o negativo.

Os dados referentes a esta questão constam no gráfico abaixo:

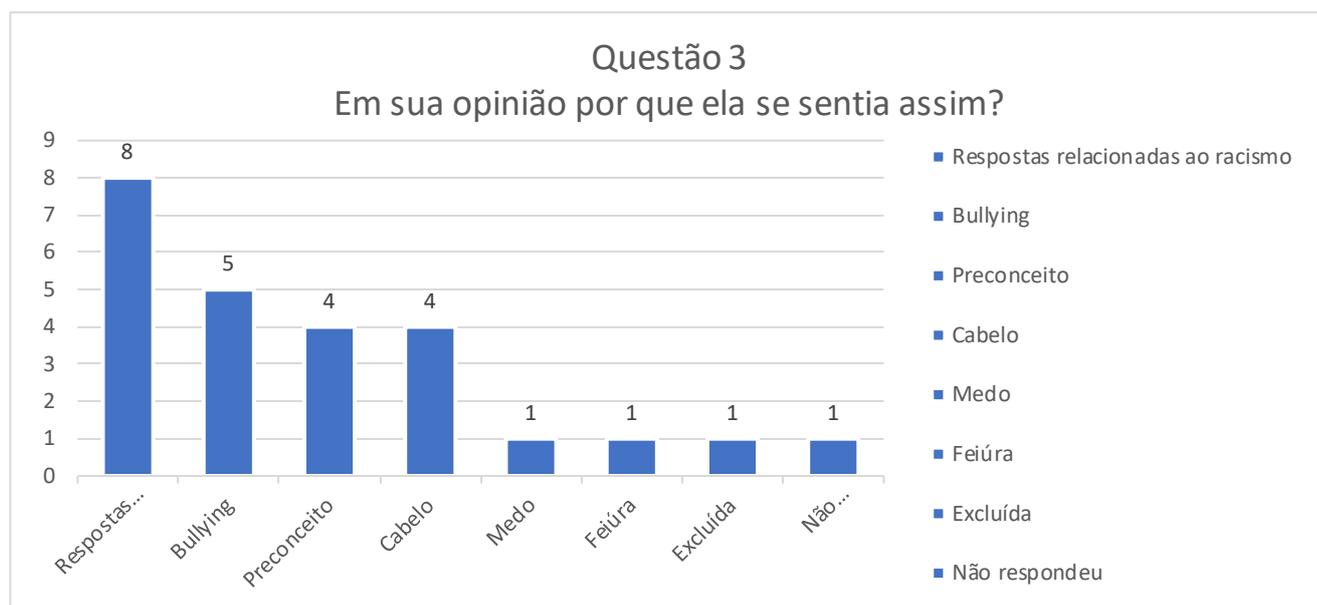
Gráfico 5 - Dados referentes à segunda questão da Ficha Avaliativa do Produto Educacional “Malaika” respondida pelos estudantes participantes da pesquisa (2022)



Fonte: Dados da pesquisa

Na questão 3 foi solicitado que o aluno explicasse o motivo de Malaika não sentir orgulho de sua cor e as diversas respostas subjetivas foram tabeladas e serão mostradas no gráfico a seguir:

Gráfico 6 - Dados Referentes à Terceira Questão da Ficha Avaliativa do Produto Educacional “Malaika” Respondida pelos Estudantes Participantes da Pesquisa (2022)



Fonte: Dados da pesquisa

Observou por meio das respostas que o fenótipo da personagem Malaika foi citado, algumas vezes, como provável motivo da sua falta de orgulho em ser negra. Seu cabelo crespo foi citado 4 vezes (26,6%) e sua “feiúra” foi citada uma vez (6,7%). Adiche (2019), no segundo capítulo da dissertação, lembrava como as histórias que lia na infância eram permeadas de personagens brancos de olhos azuis, e como a beleza era constantemente associada à combinação dessas características. O que pode ser o motivo dos estudantes considerarem a textura do cabelo da protagonista e suas características físicas como algo feio, algo que não poderia trazer orgulho à personagem.

Mais da metade dos estudantes (8, 53,3%) levantaram o racismo como possível causa para os sentimentos negativos da personagem sobre sua negritude, cinco alunos (53,3%) citaram o bullying, quatro estudantes (26,6%) acreditavam que o preconceito seria o motivo dessa falta de orgulho, um aluno citou o medo da protagonista e um aluno citou o fato dela sentir-se excluída.

Acredita-se que essa falta de orgulho da personagem, descrita na história, seja uma forma de representar uma grande parcela da população negra brasileira; e que essa percepção de si mesmo venha de uma série de fatores, entre eles, o fato da história negra ter sido deixada de lado (MATTOS, 2012). Isto porque, são séculos da história eurocêntrica, seus personagens e suas características sendo descritas como a única, contada e ensinada pela escola (ADICHE, 2009). Nessa mesma perspectiva, observa-se a ideia de que o povo negro era um povo sem

história, que havia sido escravizado e nada mais (RIBEIRO, 2019); sempre calado à força, por meio da violência, à força do chicote (GOMES, 2019).

Após obter os dados de como a personagem principal foi analisada pelos alunos quanto ao seu sentimento em relação à sua cor, foram feitas indagações a respeito dos fatos históricos e personagens negros apresentados pelo livro paradidático “Malaika”. Questionou-se quem foi Maria Firmina dos Reis, importante figura negra brasileira, mas que em sua época era pouco conhecida no cenário nacional. Fanini e Passos (2020) explicam esse desconhecimento da seguinte forma:

Essa ausência nos livros de História da Literatura de alcance nacional, muito provavelmente, deve-se ao fato de que o ambiente das Letras nacionais era marcadamente masculino e influenciado por uma cultura patriarcal que reservava esse universo aos escritores. A autora foi bastante atuante, exercendo a profissão docente e, segundo consta, responsável por implantar e dirigir uma instituição educacional de nível básico e médio em que o público discente era misto. Essa ação demonstra um ativismo atípico para a época em que o ensino misto não era adequado aos padrões morais. Escritora, negra e ativista da causa escravista, a autora, filha de mãe escrava alforriada e pai ilegítimo, nasceu no Maranhão, na Ilha São Luís em 1822. Aos cinco anos de idade, enfrentou o falecimento de sua mãe, tornando-se órfã e obrigando-se a se mudar para o município de Viamão, na vila de São José dos Guimarães. Foi acolhida pela tia materna, sendo essa o pilar que sustentou a perseverança e a força de vontade que Maria Firmina dos Reis tinha em transformar o mundo com os seus pensamentos e ações (FANINI; PASSOS, 2020, p. 286).

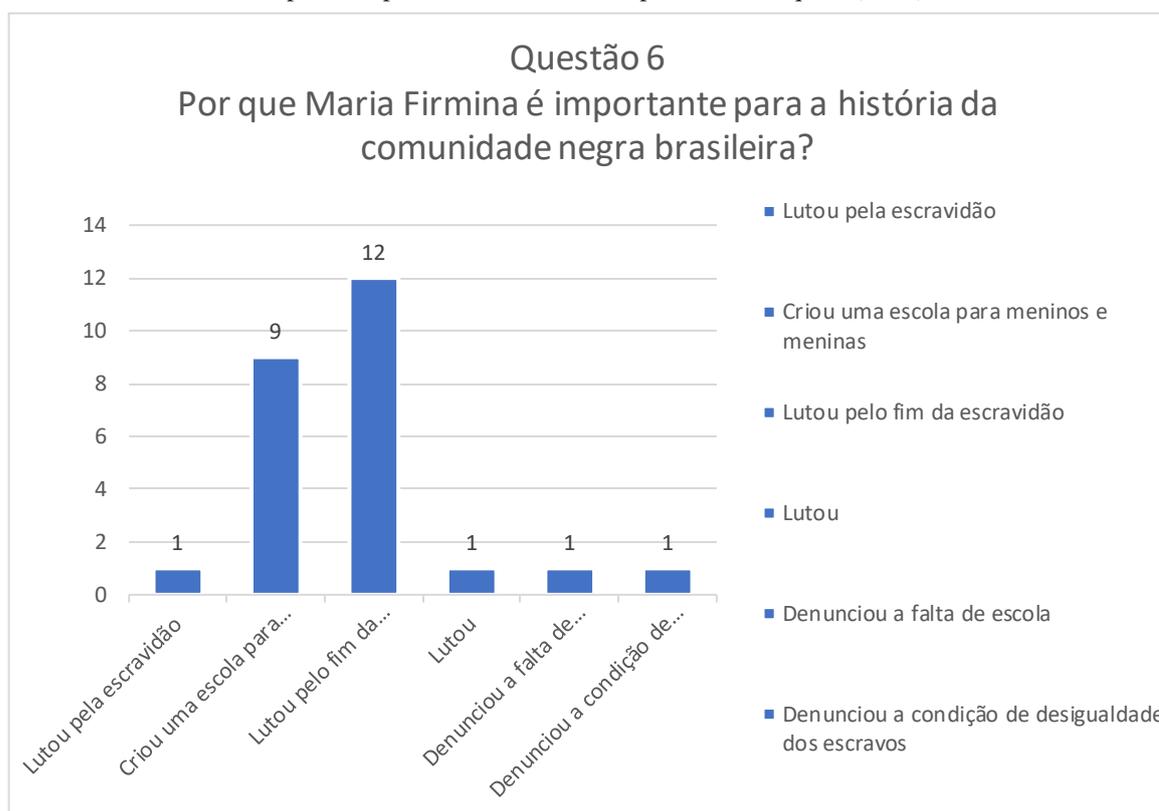
A protagonista Malaika, que não conhecia a escritora, é levada a pesquisar a vida dela por uma atividade de comemoração do aniversário da escola fictícia em que estuda e que leva o nome da romancista. Os alunos leitores também receberam a “tarefa” de realizarem a mesma pesquisa durante a leitura. A professora aplicadora os deixou pesquisar em grupos, em vários momentos, utilizando-se do celular como ferramenta de aprendizado; e, ao responderem à questão quatro sobre quem foi a figura histórica, todos assinalaram a resposta correta: escritora.

Na questão cinco quando indagados se a conheciam antes da leitura os 15 participantes (100%) marcaram a opção “não”, o que mostra a necessidade de apresentar sempre personalidades negras para o público discente, orientando-os à pesquisa e à busca pelo conhecimento. Fanon (2008), visto no segundo capítulo da dissertação, afirmava que o não conhecimento de seu passado pelo homem negro, poderia gerar nele um sentimento de inferioridade.

Na sexta questão a pergunta subjetiva foi sobre a importância da escritora após as atividades de pesquisa, tanto a fictícia realizada pelas personagens quanto a real realizada em sala de aula com o auxílio da professora da turma e do celular de alguns alunos.

As respostas dos alunos estão organizadas no gráfico abaixo:

Gráfico 7 - Dados Referentes à Sexta Questão da Ficha Avaliativa do Produto Educacional “Malaika” Respondida pelos Estudantes Participantes da Pesquisa (2022)



Fonte: Dados da pesquisa

Os participantes citaram a importância da escritora Maria Firmina dos Reis, lembrando que a escritora: lutou pela “escravidão” (6,7%); criou escola para meninos e meninas (60%); lutou pelo fim da escravidão (80%); lutou (6,7%), denunciou a falta de escolas (6,7%); denunciou a condição de desigualdade vivida pelos escravos (6,7%).

Observou-se que a pesquisa proposta pelo produto educacional foi importante para que os alunos conhecessem parte da história de Maria Firmina dos Reis e sua importância na literatura e na história brasileira. Rabelo (2015), citado no segundo capítulo da dissertação, afirmava que a inclusão do ensino das culturas e história afro-brasileira é uma importante contribuição para o fortalecimento da identidade e da autoestima do aluno negro.

Além de apresentar personagens, observou-se a necessidade de inserir o conhecimento sobre algumas leis de cunho étnico racial e educacional, como por exemplo a Lei 10.639/03 e a Lei 7.716/89. Ao longo da pesquisa muitos artigos sobre a dificuldade da implementação das

leis antirracistas nas escolas foram encontrados, assim como artigos com atividades que estejam inseridas dentro da Lei, mas nenhum que instrua sobre como apresentar estas leis em sala de aula para crianças e adolescentes, mostrando-lhes que elas existem e estão aqui para proteger seus direitos e aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

No primeiro capítulo do romance, para apresentar o texto das leis em sala, a personagem da coordenadora Dandara fala sobre a educação antirracista adotada pela escola, e menciona que esse trabalho está pautado na Lei 10.639/03. Uma situação de racismo sofrida por Malaika com os parentes de sua mãe adotiva no quinto capítulo a faz pesquisar a Lei 7.716/89 que tipifica as manifestações de racismo, de discriminação e preconceito como crimes passíveis de prisão. Igualmente, os alunos leitores desse romance também pesquisaram sobre os textos das referidas leis e as discutiram em sala de aula com a mediação da professora.

Segundo a professora Márcia (2022), muitos alunos ficaram surpresos com a existência das referidas leis e citaram diversos casos retirados de seus cotidianos em que elas poderiam ter sido aplicadas. Acredita-se, assim como Berth (2008), citada no capítulo dois dessa dissertação, que é fundamental dar poder aos alunos negros. Uma das formas disso ocorrer é munindo-os de informações, mostrando-lhes ferramentas que o levem a atuar no meio em que vivem e em favor de toda comunidade negra. Sob a perspectiva desta pesquisa, saber que existem essas leis e difundir-nas é uma importante forma de luta contra o racismo e a discriminação racial.

O aprendizado dos participantes no que tange a essas leis foi analisado na sétima questão da ficha literária. Por meio desta pergunta buscava-se averiguar o que os estudantes aprenderam sobre a Lei 10.639/03 e, 11 pesquisados (73,3%) atingiram o objetivo da questão, respondendo que a lei versava sobre “a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo oficial da rede de ensino”, como citado na introdução dessa dissertação. Um participante (6,7%) respondeu que a lei se referia à necessidade de se estudar a educação africana, um (6,7%) respondeu sobre a importância de se estudar a cultura indígena, outro participante (6,7%) afirmou que racismo é crime e a resposta de um (6,7%) participante ficou ilegível. Algumas das respostas constam na figura abaixo:

Figura 6 - Respostas de alunos participantes da pesquisa à sétima questão da Ficha Literária

57

7- O que diz a Lei 10.639/03 aprendida por Malaika em sua escola?

Que instituiu o ensino da história e cultura africana na educação brasileira. tarefa nada fácil, mas muito necessário.

57

7- O que diz a Lei 10.639/03 aprendida por Malaika em sua escola?

que a lei diz para estudar e diminuir o preconceito, conhecer o povo africano melhor.

57

7- O que diz a Lei 10.639/03 aprendida por Malaika em sua escola?

preço estudar o educação africana.

Fonte: Dados da pesquisa

Ao serem indagados, na oitava questão, se a Lei 10.639/03 era importante os 15 participantes (100%) assinalaram que “sim” e completaram apontando os seguintes motivos, de acordo com o gráfico nº 8 que apresenta as respostas da nona questão:

Gráfico 8 - Dados referentes à nona questão da Ficha Avaliativa do Produto Educacional “Malaika” respondida pelos estudantes participantes da pesquisa (2022)



Fonte: Dados da pesquisa.

Como percebido no gráfico nº 8, um dos participantes (6,7%) discorreu sobre a importância da valorização, sem especificar o que deveria ser valorizado; 5 (33,3%) discorreram sobre a valorização da cultura negra; um (6,7%) citou os povos indígenas. Um pesquisado (6,7%) afirmou ser importante aprender a cultura negra e africana; 6 (40%) defenderam a necessidade de se conhecer nosso passado e nossos antepassados; 2 (13,3%) salientaram a importância de se conhecer as leis para diminuir o preconceito. Um aluno (6,7%) defendeu que é preciso saber que o racismo não está certo; 2 (13,3%) afirmaram a necessidade de respeitar ao próximo; e um (6,7%) opinou que a cor da pele não define caráter.

Com base nas respostas dadas notou-se que os alunos consideram que a história e a cultura negra precisam ser mais valorizadas e concordam que a Lei trabalhada é importante para que isso ocorra. Assim como Munanga (2005), esta pesquisa considera que a história e a cultura da comunidade negra pertencem não apenas aos negros e pardos, mas sim a toda coletividade, sendo inegável sua participação na formação da sociedade brasileira e da identidade nacional.

Na questão número dez (10) foi perguntado quais dos assuntos trabalhados nas aulas da personagem Malaika foram mais importantes. Os estudantes deveriam listar cinco e as respostas foram:

Tabela 6 - Distribuição de Dados Referentes à Décima Questão da Ficha Literária do livro Malaika: Quais assuntos você achou mais importante nas aulas de Malaika? Escreva cinco deles: (2022)

RESPOSTAS	Quantidade de respostas
Valorização/Autoaceitação/Amor próprio	9
Lei 10.639/03	8
Racismo/Racismo é crime	8
Origem do nome de cada aluno	5
Povos indígenas	4
Atores negros famosos	3
Escravidão	2
As leis	2
Como os navios negreiros chegaram ao Brasil	2
Diferentes tipos de contato	2
Mural da escola	1
Origem do nome “Malaika”	1
Preconceito	1
Cultura dos povos brasileiros	1
Prática da Educação Antirracista	1
Não importa ser negro	1
Belezas negras	1
Conhecer novos amigos	1
Empatia	1
Representatividade	1
A História do Brasil	1
Liberdade de pensamento	1
Todos são diferentes	1
Mistura de raças	1
Aprender cultura africana e negra	1
A paciência do professor de História	1
Ansiedade de Malaika na nova escola	1

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se, a partir da análise das respostas que muitos dos assuntos abordados pelo produto educacional foram elencados pelos alunos que não se ativeram apenas aos aspectos

mais explícitos, mencionando também assuntos mais subjetivos como a liberdade de pensamento, a paciência do professor ao falar sobre o tema, a ansiedade em entrar em uma nova escola etc.

As questões 11, 12, 13, 14, 15 e 16 foram objetivas requerendo a avaliação do produto educacional pelos estudantes e geraram os seguintes dados que estão apresentados e analisados ao final do capítulo. Na questão 11 (Você gostou da história do livro?): 14 (93,3%) afirmaram ter gostado do produto educacional; uma aluna (6,7%), autodeclarada parda, afirmou ter gostado “um pouco”.

Na questão 12 (Você aprendeu coisas novas sobre a história e a cultura da África com o livro?): 13 (86,6%) disseram ter aprendido informações novas sobre a história e cultura africana com o produto educacional; um (6,7%) assinalou que aprendeu “um pouco”; um (6,7%) não respondeu.

Na questão 13 (Você já sabia, antes de ler o livro, que a cultura negra estava tão presente no nosso dia a dia?): 6 (40%) assinalaram que sabiam que a cultura negra estava tão presente em nosso dia a dia antes de ler “Malaika”; cinco (33,3%) assinalaram que sabia apenas um pouco; dois (13,3%) afirmaram não saber da presença da cultura negra; e um (6,7%) não respondeu.

Na questão 14 (Onde você conseguiu a maioria das informações que você já tinha sobre a História e a Cultura africana antes de ler o livro “Malaika?”): um (6,7%) citou os livros; dez (66,6%) apontaram à escola; um (6,7%) afirmou ser pela internet; dois (13,3%) confessaram não saber muita coisa sobre o tema; e um (6,7%) não respondeu.

A questão 15 versava sobre a importância do estudo da História, da Cultura africana e sua influência no Brasil: 13 (86,6%) consideraram importante o estudo sobre essa temática; um (6,7%) afirma ser “um pouco” importante; e um (6,7%) não respondeu à questão.

Na questão 16 foi solicitado que os participantes assinalassem se indicariam o produto educacional para os outros alunos da escola: 14 (93,3%) disseram que sim e um estudante não respondeu. Dentre os motivos para a indicação de leitura do produto os alunos citaram: Ser um bom livro para dois alunos (13,3%), dois (13,3%) disseram que aprenderam muito. Quatro (26,6%) afirmaram ter sido “ótimo” para conhecer a cultura negra; um (6,7%) considerou a leitura divertida; um (6,7%) afirmou que os demais estudantes aprenderiam mais sobre o tema; um (6,7%) opinou ser uma leitura “legal”; um (6,7%) afirmou ser um ótimo aprendizado; um (6,7%) disse que o produto ensina que todos somos diferentes. Um (6,7%) apontou que os pais podem ser racistas e o livro ensina que todos somos iguais e que a cor da pele não define caráter;

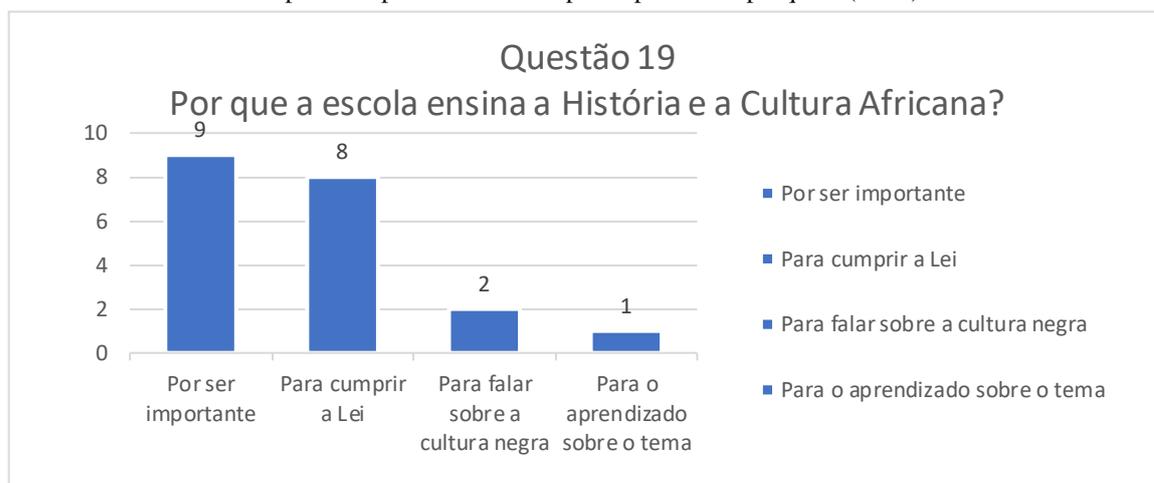
e um (6,7%) constatou que o livro fala sobre uma menina da idade deles que pode sofrer as mesmas coisas.

Na questão 17 foi perguntado o que poderia ser melhorado no livro e 11 (73,3%) estudantes responderam que não precisava melhorar nada; um (6,7%) observou que as páginas xerocopiadas e encadernadas pela pesquisadora eram difíceis de virar; um (6,7%) estudante observou que Malaika deveria se amar mais no começo do livro; e um (6,7%) participante não respondeu.

Na questão 18 ao serem perguntados se as pessoas negras da escola campo eram tratadas da mesma forma que as pessoas brancas, cinco participantes (33,3%) responderam que “sim”; nove (60%) responderam que “não”; e um (6,7%) não respondeu à questão.

Na questão 19 questionou-se se a escola campo ensinava a História e a Cultura africana, um participante não respondeu; e 14 (93,3%) declararam que sim, completando com as justificativas apresentadas no gráfico nº 9:

Gráfico 9 - Dados referentes à décima nona questão da Ficha Avaliativa do Produto Educacional “Malaika” respondida pelos estudantes participantes da pesquisa (2022)



Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com os 93,3% dos estudantes que declararam que a escola segue a Lei 10.639/03, ela o faz para cumprir a lei (53,3%); outros 60% acreditam que aprendem por ser importante; um participante (6,7%) opina que a escola acha importante que aprendam sobre a cultura negra; e dois (13,3%) afirmam que a escola sabe que deve falar sobre a cultura negra.

Na última questão foi solicitado que os alunos dessem sugestões sobre formas de se trabalhar o tema étnico racial na escola e os alunos poderiam sugerir quantas opções desejassem. O resultado obtido foi: Livros e leituras sobre o tema (10 ou 66,6%); palestras (8 ou 53,3%); teatro (8 ou 53,3%),); vídeos/filmes (7 ou 46,6%); pinturas (7 ou 46,6%); atividades escolares

(5 ou 33,3%); conhecer personalidades negras (5 ou 33,3%); debates e discussões (2 ou 13,3%); murais (um ou 6,7%); e festividades ligados à cultura negra (1 ou 6,7%).

Os dados referentes à avaliação do produto educacional atestaram a sua importância para o aprendizado sobre a História e Cultura Africana e seus personagens históricos antigos e atuais. O produto foi considerado divertido; informativo que mostra as situações passadas por uma estudante da idade deles; e lembrou inclusive que todos podem ter uma pessoa com ações racistas dentro de sua própria residência; mas que o livro mostra que todos somos diferentes, porém devemos ser tratados com respeito.

O produto foi capaz de apresentar informações novas sobre a temática racial para 86,6% dos estudantes, até mesmo entre os 40% que assinalaram já saber sobre a importância da cultura negra no cotidiano. 93,3% atestaram que a história os agradou e os mesmos 93,3% indicariam sua leitura aos outros estudantes. Observou-se que a escola continua sendo o principal veículo de informação sobre as questões étnico raciais para 66,6% dos pesquisados, atestando ainda mais a importância de material paradidático voltada à essa temática.

Na entrevista concedida pela professora da turma que aplicou o produto, realizada no dia 22/09/2022 e citada nos itens 3.2.1 e 3.3.1 desse capítulo, a avaliação do produto foi positiva. A professora também citou a importância da conquista gradativa da autoestima e da autoaceitação da personagem “Malaika” para os alunos leitores:

Acho que o livro nesse sentido foi bom para as pessoas verem que um tom de pele é só uma cor e que é necessário que as pessoas se amem do jeito que são. Muito se falou disso ao longo do livro, eles (os estudantes) viram isso na menina e que ela não se amava e na medida que a gente ia lendo, fazendo as atividades percebeu-se que é necessário que a pessoa se goste, se ame do jeito que é (MÁRCIA, 2022).

A professora citou como os alunos, principalmente os negros e pardos, de acordo com ela, sentiram-se “confiantes e orgulhosos” durante a leitura, chegando a rebater os comentários preconceituosos de um aluno branco. O aluno em questão, cujas respostas não foram analisadas devido à não assinatura do TALE e do TCLE, não se manifestou mais de forma irônica após a intervenção da maioria dos colegas ante às suas gracinhas, chamando-o de racista.

A professora afirmou que a escola possui bons títulos referentes a esta temática, citando livros sobre lendas africanas; um sobre um rei negro, do qual não se lembrou do autor ou do título; um de sua propriedade que fala sobre o Quilombo dos Palmares, cujo autor e o título não se recorda. A entrevistada reclamou que há muito tempo os professores não se reúnem para a

escolha de livros literários e que mesmo sabendo que o governo, pelo PNLD²⁶, enviou alguns com a temática racial, ainda não conseguiu analisar o material.

A professora avaliou que o produto educacional “Malaika” é um ótimo material de apoio para o cumprimento da Lei 10. 639/03. Ela afirmou que a leitura fluiu de forma “gostosa e interessante” e acredita que a leitura em sala de aula de obras na temática racial, escritas de forma compreensível para a faixa etária dos estudantes é uma grande aliada da luta pela educação antirracista.

O produto educacional “Malaika”, de acordo com os dados analisados, recebeu a aprovação de 93,3% dos estudantes brancos, pardos, negro e indígena participantes da pesquisa. Os pesquisados (93,3%) gostaram da história apresentada; e 93,3% afirmaram que indicariam a leitura para toda a escola. A professora Márcia, que aplicou o produto em sua sala de aula na escola campo, concordou com os alunos classificando a leitura como leve e enriquecedora de acordo com a entrevista dada por ela no dia 22/09/22.

No que diz respeito à temática étnico racial apresentada por “Malaika”, 86,6% dos estudantes declararam ter aprendido elementos novos sobre o tema por meio da leitura; 73,3% adquiriram conhecimento da Lei 10.639/03 realizando as pesquisas apresentadas pelo produto educacional.

O racismo foi observado por 53,3% dos pesquisados como algo negativo que tirava da protagonista da história o orgulho por sua raça, algo que se considera muito importante para uma educação voltada à pauta antirracista e que promova a diversidade e o respeito ao próximo.

O objetivo da pesquisa de apresentar personagens negros importantes foi atingido com a pesquisa da vida de Maria Firmino dos Reis realizada pelos estudantes, sendo que 100% da turma não a conhecia e após a leitura 80% perceberam a importância da vida da escritora na luta contra a escravidão dos negros no Brasil e diversas outras causas em prol da população negra brasileira.

Também se incentivou a pesquisa e a discussão da biografia de diversas escritoras negras importantes como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Lélia Gonzales, Maya Angelou e Chimamanda Ngozi Adichie, assim como, diversos elementos voltados à valorização da cultura negra.

O produto educacional “Malaika” provou-se um instrumento útil e importante à educação para as relações étnico raciais. A temática racial presente na história e a representatividade dos personagens apresentaram-se como ferramentas assertivas ao incentivo

²⁶ Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

à autoestima, ao respeito à diversidade e à busca pelo aprendizado dos alunos negros e não negros do Ensino Fundamental durante a leitura do produto educacional “Malaika” nas aulas de Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vozes-mulheres

*A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.*

*A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.*

*A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.*

*A minha voz ainda
ecoou versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.*

*A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.*

Conceição Evaristo (2008, s.p).

Este trabalho investigou se o estudo da cultura e da história afro-brasileira por meio de um livro literário em uma turma de sexto ano poderia gerar impactos positivos na aprendizagem dos estudantes, na representatividade negra no dia a dia escolar e na autoestima e na autoaceitação do aluno negro. Para isso, realizou-se uma pesquisa aplicada

A dissertação dividiu-se em três capítulos. No primeiro capítulo foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca da trajetória da população negra no Brasil, desde sua captura em

países africanos, sua travessia em navios negreiros, seu desembarque em terras brasileiras que, de acordo com Gomes (2019), citado ao longo do capítulo, “é uma história de dor e sofrimento”.

O capítulo também abordou movimentos de resistência negra durante os 300 anos de escravidão, a criação de movimentos negros que atuaram antes e depois da abolição e a influência que eles tiveram em conquistas para a população nos âmbitos - educacionais, sociais e culturais - ao longo dos anos. Para fechar o primeiro capítulo foram abordadas as diversas lacunas históricas deixadas pela historiografia oficial brasileira e a importância da literatura na tentativa de sanar essas lacunas com um breve estudo sobre a distribuição de livros com a temática étnico racial pelo PNLD.

A escravidão não deve ser usada como desculpa para a situação do negro no Brasil atual, porém não se pode esquecer que os atrasos na escolaridade, na conquista de bens e terras, nas leis que protegem o cidadão negro reverberam até os dias de hoje. Os estudos apresentados no capítulo mostraram a necessidade de se trabalhar no ambiente escolar uma parte da história afro-brasileira que foi invisibilizada ao longo do tempo.

No entendimento desta pesquisa, mostrar tudo o que o povo negro passou e todas as suas conquistas, longe de ser uma forma vitimista de tratar as questões raciais brasileiras, é uma maneira de deixar sempre viva na memória coletiva os traumas coletivos gerados pela escravidão e gravados no consciente do povo brasileiro. Desta forma, a pesquisa corrobora com a afirmação do historiador Joseph Kizerbo, citado por Munanga (2005, p. 16): “Um povo sem história é como um indivíduo sem memória, um eterno errante” e como profissionais da educação não se deve medir esforços para que não a esqueçam.

O segundo capítulo desta dissertação versou sobre o papel do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e da representatividade negra em uma educação antirracista rumo à aprendizagem e à autoestima. Neste capítulo realizou-se uma análise sobre o racismo que, segundo Almeida (2020), possui três concepções: individualista, institucional e estrutural.

Como observou-se no capítulo, a concepção de um racismo individual traria como o único responsável por situações racistas o indivíduo ou grupo de indivíduos que por um comportamento “anormal” ou “patológico”, como definido por Almeida (2020) no capítulo, teriam ações racistas. Segundo o autor, isso não pode ser considerado verdade, pois uma punição poderia acabar com os ataques, mas eles continuam ocorrendo. O autor passa para a segunda concepção que é a institucional que explicaria o porquê de o racismo continuar acontecendo, mesmo punindo-se os indivíduos, a instituição estaria corrompida por estigmas e preconceitos raciais que, consciente ou inconscientemente, apoiariam esta rede de desvantagens e privilégios relacionadas à cor da pele.

Almeida (2020) apresenta a terceira concepção do racismo, a estrutural que, segundo o autor, sustenta e incentiva as duas outras. Toda a estrutura social brasileira estaria construída em cima desta visão de inferioridade do negro e superioridade do branco. E, sob essa acepção, a sociedade distribui recompensas ou punições de acordo com esta ordem. O racismo estrutural seria o grande responsável não apenas pela escravidão e suas consequências escolares, sociais, culturais, históricas, econômicas etc., para a vida do povo negro até a atualidade como por toda a dinâmica social brasileira vigente.

Devido à magnitude do problema o produto educacional foi sendo pensado e escrito. O racismo é algo que a sociedade como um todo e, especialmente as escolas, precisam combater todos os dias. Acredita-se que cada pequena ação importa. Como uma escola com representatividade negra positiva em seu ambiente com cartazes, painéis, corpo docente, assim como, em seus livros didáticos, livros literários e práticas de combate descritas em seu Projeto Político Pedagógico e em suas ações diárias.

Se o racismo também é composto por pequenos fatos cotidianos ou microagressões, como nomeadas por Moreira (2020) no segundo capítulo, considera-se que com ações coletivas é possível combatê-lo, mas para isso, é necessário traçar objetivos, métodos, técnicas e prazos com metas a serem desenvolvidas e praticadas por toda equipe diariamente.

Por isso, o segundo capítulo aborda propostas para se enxergar o racismo na escola e como ele é capaz de atrapalhar o aprendizado do aluno negro, trazendo danos à sua autoestima e à sua autoaceitação. Cavalleiro (2010) reforça, como mostrado ao longo do capítulo em questão, como as crianças expostas ao silêncio da escola e da família frente aos ataques racistas sofridos tendem a se apagar, invisibilizar para tentar fugir dos mesmos. Cavalcanti (2003), também citada, afirma que estas situações de fracassos e desajustes vividos pela criança negra diminuem sua autoestima, afetando suas “vias receptoras de informação” que agem diretamente sobre o processo de aprendizagem.

Ações de combate ao racismo em todos os meses, por todos os professores, todos os funcionários e com punições educativas aos racistas são, ao nosso ver, mais que uma questão pedagógica como também de saúde mental.

Com base em todas as informações e pesquisas, o produto educacional criado e apresentado no terceiro capítulo foi pensado como uma forma de se trabalhar a representatividade positiva da negritude dos alunos, mostrando-lhes uma personagem negra da idade deles que, no decorrer da história, vai aumentando um pouco mais seu sentimento de autoestima e aceitação e aprendendo coletivamente recortes da história e da cultura de seu povo.

Antes da leitura do livro buscou-se coletar dados sobre os alunos e sua relação consigo mesmo e com o outro por meio de um questionário com 30 questões. Além disso, realizou-se um estudo bibliográfico sobre a temática racial no Brasil e documental no Projeto Político Pedagógico da escola campo, apresentados no primeiro e no segundo capítulo. A professora de língua portuguesa da escola campo desenvolveu aulas semanais de leitura do livro produzido pela pesquisadora, intitulado “Malaika”, com uma de suas turmas de sexto ano, realizando todas as atividades propostas no material no período de junho de 2022 a agosto de 2022. Após a leitura do livro literário os alunos preencheram uma ficha avaliativa do produto e a professora concedeu uma entrevista fazendo uma avaliação do livro e de sua proposta educacional.

Na fase inicial da pesquisa na escola campo, como dito anteriormente, observou-se a dinâmica escolar além analisar o Projeto Político Pedagógico da instituição; e, constatou-se a necessidade do estudo sobre a cultura e a história afro-brasileira. A lei 10.639/03 apresentada e discutida nesta dissertação e nos documentos curriculares utilizados pela escola como o DCGO e a BNCC é vista por alguns docentes como uma questão de “escolha pessoal do profissional” como percebe-se na afirmação da professora de Língua Portuguesa Márcia²⁷ que trabalhou o livro literário em suas aulas.

No terceiro capítulo apresentou-se o produto educacional escrito com vistas a preencher algumas lacunas percebidas na implementação da lei 10.639/03 em ações afirmativas na escola campo. O produto escolhido foi o, já mencionado, livro paradidático “Malaika” que apresentou uma proposta de trabalho nas aulas de Língua Portuguesa com leitura coletiva em sala e sugestões de atividades em cada capítulo sempre contextualizadas com a temática étnico racial e antirracista vivida pelos personagens da história.

A proposta do livro paradidático foi de que a professora da disciplina também pesquisasse as respostas, caso não as soubesse, e assim, pudesse acrescentar informações importantes à sua prática docente relacionadas aos conteúdos, às leis e às pautas antirracistas, históricas e culturais do povo negro. Posteriormente, a professora pôde discutir as questões com os alunos durante a leitura. A pesquisadora esteve em contato direto com a professora durante as aulas de leitura para caso precisasse de suporte, o que não foi necessário.

O livro foi lido com toda a turma visando estimular a trabalhar como, parafraseando Gomes (2011), um “sujeito coletivo e político”, como citado no primeiro e no segundo capítulo desta dissertação.

²⁷ Nome fictício.

A ideia inicial de se trabalhar apenas com os alunos negros foi substituída assertivamente pela inclusão de todos os alunos da turma, apresentando personagens diversos que buscavam a identificação com a diversidade presente em sala de aula. O produto educacional traz personagens negros, brancos, indígenas, com deficiência física e intelectual, com características físicas únicas aprendendo uns com os outros, apesar das diferenças.

Os alunos puderam conhecer o lugar de fala da protagonista negra e o de seus amigos e professores. Procurou-se não criar nenhum ambiente idílico, utópico, como também, não vitimizar o aluno negro ou qualquer outro. A proposta foi mostrar de que forma a educação antirracista poderia ser trabalhada na escola de forma constante e não apenas em datas pontuais ligadas ao calendário comemorativo.

A turma escolhida para a aplicação do projeto participou ativamente de todas as atividades propostas pelo livro, porém apenas 15 responsáveis autorizaram a utilização do material para a coleta de dados. Tal fato levanta um ponto relevante para a discussão. Por que, mesmo com a participação ativa de seus filhos e filhas, lendo o livro literário, respondendo as questões, levando o produto para casa, os responsáveis não autorizaram a utilização dos dados?

Mesmo não sendo o tema desta pesquisa é impossível, atualmente, não levantar uma crítica ao papel do governo federal derrotado no último pleito em invisibilizar e desacreditar as minorias, como citado por Silva (2020, p. 122-123):

Evidentemente, não se pretende afirmar que todas as iniciativas do Executivo têm sido prejudiciais aos grupos minoritários ou mesmo que se enquadram no conceito de práticas autoritárias, entretanto, notam-se medidas concretas no sentido de fragilizar direitos duramente alcançados pelas minorias desde a redemocratização do país, para além de diversos outros fatores no plano político-governamental que indicam um possível avanço do populismo e do legalismo autocráticos em território nacional, suscitando preocupação quanto à saúde e integridade da democracia brasileira.

O livro paradidático mostrou aos alunos diversas minorias convivendo de forma empática e antirracista, aprendendo juntos a história e a cultura do povo negro que, como bem disse Munanga (2005), apresentado no terceiro capítulo desta, fazem parte da formação dos cidadãos brasileiros, não pertencendo apenas a um povo específico.

A autoestima, a autoaceitação da personagem principal “Malaika”, dos seus amigos e demais personagens foram importantes para que a professora pudesse conversar sobre os temas raciais de forma contextualizada e trabalhar estes conceitos coletivamente.

Os dados colhidos endossaram a necessidade de obras literárias voltadas não apenas para questões ligadas à aprendizagem sobre os temas raciais, mas também ao amor-próprio, ao respeito às diferenças e ao trabalho em grupo.

O produto educacional alcançou os objetivos e propostas elencados na introdução desta pesquisa. Um deles foi o de que fomentasse a pesquisa em fontes e obras voltadas à temática étnico racial não apenas pelos alunos, mas também pela professora da disciplina de Língua Portuguesa. A professora tornou o celular um aliado nesses momentos e soube utilizar as ferramentas atuais para as pesquisas.

A ausência de murais e painéis que os representassem na escola foi sentida por alguns alunos negros após a leitura do livro, de acordo com a professora Márcia e ela os estimulou a procurar a coordenação para sugestões. Percebeu-se que a leitura do livro “Malaika” e outros com a mesma temática para melhor cumprir alguns dos seus objetivos deveria ser realizada por toda a escola com uma grande roda de conversa ao final da leitura e práticas de enfrentamento ao racismo e suas consequências. A sugestão foi apresentada à professora que não conseguiu realizá-la por falta de tempo pela alta demanda de atividades e provas externas pós pandemia, mas que entrou para o Projeto Político Pedagógico da escola campo como sugestão.

O produto educacional cumpriu também a proposta de apresentar personagens e referências históricas positivas aos alunos negros e não negros. Observou-se por meio dos obtidos que os alunos não conheciam Maria Firmino dos Reis e puderam conhecê-la mais pela pesquisa de sua vida e obra. Também pesquisaram escritoras negras importantes e analisaram personagens famosos que depreciavam ou enalteciam a figura do negro, gerando neles uma busca por mais personagens positivos em jornais, quadrinhos, animes e jogos.

As pesquisas sobre as comidas, objetos culturais, palavras originárias de línguas africanas foram importantes para apresentar aos estudantes uma cultura negra rica, atual e viva. Acredita-se, em consonância com Fanon (2008), que a falta de referência cultural traz ao homem negro uma ideia de inferioridade, o que o leva a imitar comportamentos e ações que não foram feitos para eles.

O desconhecimento inicial das crianças acerca da presença da cultura negra na sociedade brasileira, de figuras negras importantes, das leis 10.639/03 e 7.716/89 e a importância para o combate ao racismo e ao incentivo à uma educação antirracista são apresentados de forma lúdica no produto educacional “Malaika”. Por esses aspectos reforça-se a importância de obras voltadas ao estudo da História e da Cultura afro-brasileira no Ensino Fundamental.

A participação ativa dos alunos negros, pardos e brancos na leitura do produto, os dados referentes à autoestima, à autoaceitação mostrados no terceiro capítulo reforçam a necessidade

de uma educação que traga uma representatividade negra positiva a esses estudantes. Assuntos que os interessem e ligados às conquistas do povo negro contribuem para a formação da memória coletiva defendida por Munanga (2005) e, ao mesmo tempo, ensina-os a valorizar as características físicas e sociais do outro e toda sua bagagem cultural, social e educacional.

Portanto, o produto educacional “Malaika” alcançou os objetivos elencados ao longo desta dissertação. Os alunos da turma participante, guiados pela leitura do produto, pelas informações e questões raciais contidas nele e a mediação da professora de Língua Portuguesa, adquiriram mais conhecimento acerca da história e da cultura do povo negro. Eles também puderam discutir sentimentos como a autoestima, a autoaceitação, gerando impactos positivos durante as aulas e também, trabalhando o respeito à diversidade durante as atividades.

O produto foi bem acolhido e muito elogiado pela turma e pela professora chegando a ser citado à pesquisadora em uma outra escola de um setor vizinho por dois dos alunos participantes do produto, já cursando o sétimo ano.

Compreende-se que as questões de preconceito e discriminação raciais são profundas e arraigadas e que apenas a leitura de um livro literário não é suficiente para que possam ser exterminadas, mas acredita-se que pequenos passos são essenciais na luta contra o racismo dentro e fora da sala de aula. O diálogo gerado pela leitura coletiva de uma obra que aborde questões como a aprendizagem acerca da história negra, a autoestima, a autoaceitação, o respeito às diferenças, a representatividade negra positiva como “Malaika” e tantos outros podem sim ser uma pequena semente de mudança plantada na consciência das futuras gerações. E, para finalizar, evidencia-se a citação de hooks (2017, p. 174) que afirma:

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ou não ser erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Alfabetização e Diversidade, 2005.

ALMEIDA, Domingos Alves de; FERREIRA, Idayane da Silva; SOUSA, Maria Luísa Rodrigues de. Combate Ao Racismo Pelo “Centro De Cultura Negra - Negro Cosme” De Imperatriz (Ma) In: **Interação**, Goiânia, v.46, n.3, p. 1460-1474, set./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/68320>. Acesso em: 06 jun. 2021.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **Afetividade, Aprendizagem e Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a autoestima da criança negra. In: MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 117 - 123.

ANTUNES, Diogo Silveira Heredia y. O papel da escola: valores e Práticas transformadoras. Copyright. Ceará. 2021.

ARAÚJO, Kênia Patrícia. **Malaika**. 2023. 48f. Produto Educacional relativo à Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

ARAÚJO, Tereza Cristina N. **A classificação de "cor do IBGE: notas para uma discussão**. "Raça negra e educação", Cadernos de Pesquisa; Fundação Carlos Chagas, no 63, 1987, 14-16.

ASSUNÇÃO, Cassiano. **Cultura afro-brasileira no PNLD: apagamento ou visibilidade de vozes negras e cultura de matriz africana?** Frederico Westphalen: Universidade Regional Integrada – URI Câmpus de Frederico Westphalen, 2022. Dissertação (Mestrado em Educação).

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética. A teoria do romance**. Trad. Aurora Fornini Bernardini, José Pereira Júnior, et. al. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

BARRETO, Alfonso. **Educar com valores inteligentes**. Quadrante Editora. 13 maio 2018.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**". 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Acesso em: 14 de fevereiro de 2022.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Pólen, 2019.

BRANDEN, Nathaniel. **Autoestima e os seus seis pilares**. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html> Acesso em: 14 de fevereiro de 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei número 9394**, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD). **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, SECAD, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Comunicação Social. **Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH II**. Brasília: Presidência da República, 2002.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Presidência da República; Ministério da Justiça, 1996.

CAMPOS Jr., Pe. João. **A criança negra na escola**. São Paulo: Salesianas, 1999.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CASARIN, Nelson Elinton Fonseca; RAMOS, Maria Beatriz Jacques. Família e Aprendizagem Escolar Relato de Experiência. In: **Rev. Psicopedagogia**. Porto Alegre: 2007. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v24n74a09.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

CAVALCANTI, Maria José Alves. **Aprendizagem & autoestima**. Monografia, 2003. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: . Acesso em: 1 set. 2021.

CAVALLEIRO, Eliane dos S. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: SECAD. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, 2005. p. 65 – 104.

CAVALLEIRO, Eliane dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo e discriminação na educação infantil**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane dos S. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p. 141-60

CAVALLEIRO, Eliane dos S. Identificando o Racismo, o Preconceito e a Discriminação racial na escola. In: LIMA, J. C.; ROMÃO, J. e SILVEIRA, S.M. (orgs). In: **Os negros e a Escola brasileira**. Florianópolis: EN, n. 6, 1999, p. 49-80. (Série Pensamento Negro em Educação).

CAVALLEIRO, Eliane dos S. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. Estudos avançados. São Paulo, v.11, n.5, jan-abr. 1991.

COSTA, Juliana dos Santos. **Da menina negra à mulher preta: educação e identidade**. São José do Rio Preto, 2021.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. In: **Revista Tempo** 12 (23), 2007, p. 100 – 122.

EMICIDA. Apresentação. In: WOODSON, Carter Godwin. A (des) educação do negro. São Paulo: Edipro, 2021.

EVARISTO, Conceição. Esse Lugar também é nosso. In: **Revista PUCRS**, Nº 191 | Julho/Setembro 2019. Disponível em: https://www.pucrs.br/revista/esse-lugar-tambem-e-nosso/#:~:text=Como%20surtiu%20o%20termo%20escreviv%C3%A4ncia,tarde%20comecei%20a%20usar%20escreviv%C3%A4ncia._ Acesso em: 20 maio 2022.

FANINI, Angela Maria Rubel; PASSOS, João Carlos dos. A importância da obra Úrsula de Maria Firmina dos Reis: um libelo contra a escravidão em forma de romance. In: **Caderno de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, v. 13, n. 41, p. 285-301, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/view/10503>. Acesso em: 05 maio 2021.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIAS, Jordão. **Representatividade negra como meio de autoafirmação: usos e sentidos**. 2018. Disponível em: <http://medium.com/@fariasjordao>. Acesso em: 02 maio 2021.

FONSECA, Maria Nazareth Soares; CURY, Maria Zilda Ferreira. **Mia Couto: espaços ficcionais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FREIRE, Paula Ferreira. **A criança e o seu nome: identidade, expressão e escrita na Educação Infantil**. Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987

FURQUIM, Carlos Henrique de Brito. **A Pesquisa Identitária e o Sujeito que Pesquisa**. Universidade Federal de Ouro Preto. vol. 05, n. 01, jan./ mar., 2019. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv>. Acesso em: 01 jan. 2021.

GARCIA, Allysson Fernandes. Discriminação preconceito racial e comportamento social. In: **Educação para as relações Étnicorraciais**. Brasil. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Federal de Goiás. – 2. Ed. – Goiânia: FUNAPE: UFG/Ciar, 2012.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

GELEDÉS, Sem autor. **Significados dos Nomes Próprios Africanos**. Disponível em <https://www.geledes.org.br/significados-dos-nomes-proprios-africanos/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás/ DCGO**: Goiânia, 2018. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/wp-16content/uploads/2016/02/Doc.-Curricular-para-Goiias-Ampliado-Vol.-II.pdf> Acesso em: 27 mar. de 2021.

GOMES, Laurentino. **Escravidão**: do primeiro leilão de cativos em Portugal à morte de Zumbi dos Palmares, volume 1. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011a.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletriac**. 2002. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit>. Acesso em: 10 maio 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, jan./jun. 2003, p. 167-182.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. In: **Revista Política & Sociedade**. Volume 10, nº 18, abr. 2011b. p. 133 – 154.

GOMES, Vitor Savio de Araújo. O lugar das diversidades na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In: I SIELLI. **Anais do SIELLI e Encontro de Letras, 2020**. POSLLI/UEG. Goiás. v. 1 n. 1, 2020, p. 1 –17.

GONZALES, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva,

HOOKS, bell. Intelectuais Negras. In: **Revista Estudos feministas**. Nº2/95. vol.3. 1995, p. 464 – 478.

HOOKS, bell. Trad. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell.. **Olhares negros: Raça e representação**. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

JÚNIA, Elisabeth Rosa da Silva. **Discursos sobre relações raciais em livros didáticos de português para as séries iniciais do Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação).

JUNIOR, João Ferreira Sobrinho; MORAES, Cristina de Cássia Pereira. **Tendências e perspectivas no pós-pandemia: a virtualização de laboratórios de ensino de História**, 2020. Disponível em <https://esud2020.ciar.ufg.br/wp-content/anais-esud/210212.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2021.

KHATER, Eduardo; SOUZA, Kelen Cristina Silva de. DIVERSIDADE X INCLUSÃO: Conceito, teoria e prática na educação infantil. In: **Revista Educação em Foco**, Edição nº 10, Ano: 2018, p. 29-38.

LIMA, Carolina Barreiros de; SOUZA, Janaína Moreira Pacheco de. Autoestima e aprendizagem: reflexões sobre uma prática pedagógica inclusiva. In: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza. (org.). **Filosofia, Política, Educação, Direito e Sociedade 2**. Ponta Grossa, Pr: Editora Antena, 2019. Cap. 14. p. 146-155. (Filosofia, Política, Educação, Direito e Sociedade. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Gerleison>. Acesso em: 26 fev. 2022.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infantojuvenil. In: MUNANGA, Kabengele. (org.). In: **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2000, p. 101-116.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. Selvas, povos primitivos, doenças, fome, guerras e caos: a África no cinema, histórias em quadrinhos e nos jornais. **África[s]** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Representações da África. v. 1 n. 1 (2014).

LIMA, Ivaldo Marciano França. Selvas, povos primitivos, doenças, fome, guerras e caos: a África no cinema, histórias em quadrinhos e nos jornais. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Representações da África**. v. 1 n. 1 (2014). Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/africas/article/view/2379>. Acesso em: 20 fev. 2022.

M., Boney. **Malaika**. Youtube. 30 de abril de 2014. Disponível em: https://youtu.be/_0l6id3D7dM. Acesso em: 10 mar. 2022.

MASCARENHAS, Fabiana. Registrar nomes africanos é mais difícil. In: **Geledés**, 2014. Disponível em <https://www.geledes.org.br/registrar-nomes-africanos-e-mais-dificil-por-fabiana-mascarenhas/>. Acesso em: 07 mar. 2022.

MASIERO, André Luís. A Psicologia racial no Brasil (1918- 1929). **Estud. psicol.** (Natal), 10(2), p.199-206. 2005

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. 2 ed., São Paulo: Contexto, 2012.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues de. **Corpo de Romances de Autoras Negras Brasileiras (1859-2006):** Posse da História e Colonialidade Nacional Confrontada. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP, 2019 (Tese - Doutorado em Letras).

MIRANDA, Simão Francisco de. Afeto e autoestima nas relações interativas de escolarização. In: **Linhas críticas**, v. 13, 2007, p. 299 – 310.

MOREIRA, Adilson. Racismo Recreativo. In: RIBEIRO, D. (Coord.) In: **Feminismos Plurais**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020, p. 171 – 172.

MOREIRA, Marisa de Souza Cunha. Diálogos com escritoras negras: por uma pluralidade na leitura. In: **Caderno de Resumos do Congresso de Leitura do Brasil**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistas.alb.org.br/443/index.php/resumoscole/article/view/129>. Acesso em: 7 fev. 2022.

MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_MesticagemComoSimboloDaIdentidadeBrasileira.pdf. Acesso em: 18 nov. 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Por Que Ensinar A História Da África E Do Negro No Brasil De Hoje? IN: **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. n. 62, dez. 2015, p. 20-31.

MUNANGA, Kabengele. Racismo: da desigualdade à intolerância. **São Paulo em Perspectiva**. abril/jun. 1990.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo marcado**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

no Brasil: Uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada,

NOGUEIRA, Laudete de Souda; NOGUEIRA, Amauri Tadeu Barbosa. Um olhar para as relações étnico-raciais na escola: refletindo sobre a implementação da Lei 10.639 e seus desdobramentos no cotidiano escolar. In: RIBEIRO, Cristiane Maria; PEREIRA, Mariana Cunha (org.). **Educação e Relações Étnico-Raciais: diálogos, silêncios e ações**. 2 ed. Goiânia: Editora UFG, 2018, p. 213-227.

OLIVEIRA, Ivone Maria de. **Preconceito e Autoconhecimento: Identidade e interação na sala de aula**. Campinas. Papirus Editora, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban, África do Sul: 31 de agosto a 8 de setembro de 2001,

PAIXÃO, Marcelo; GOMES, Marcelo. Histórias das diferenças e das desigualdades revisitadas: notas sobre gênero, escravidão, raça e pós-emancipação. In: **Estudos feministas**, v.16, n.3, 2008, p. 949-969.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PESTANA, Cristiane Veloso de Araujo. A literatura afro-infantil: representação e representatividade. In: **Anais do I Encontro nacional de literatura infantil/juvenil: teorias e práticas leitoras**, UERJ, 2019. Disponível em <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/1545-cristiane-pestana-a-literatura-afro-infantil-representacao-e-representatividade>. Acesso em: 02 dez. 2021.

PIERS, Ellen V. **Revised Manual for the Piers-Harris Children' Self-Concept Scale (2nd ed.)**. Los Angeles, CA: Western Psychological Services, 1984.

PORFÍRIO, Francisco. Democracia racial. In: **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historia/democracia-racial.htm>. Acesso em: 14 abr. 2021.

PORFÍRIO, Francisco. Racismo. In: **Brasil Escola Uol**. Disponível em <https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/racismo.htm>. Acesso em 20 dez. 2020.

RABELO, Danilo. **A Educação e o Combate ao Racismo**. Goiânia: Ciar-UFG, 2015. Disponível em: <http://temporario.ciar.ufg.br/historia-africa/modulo2/capitulo9/conteudo/1-1.html>. Acesso em: 08 mar. 2021.

RABELO, Danilo. Abordagens Complexas: Algumas premissas Educacionais no CEPAE. In: **Revista Solta a Voz**, v. 19, n. 2, Goiânia, 2008, p. 152-163.

RABELO, Danilo. Personalidades negras e representações coletivas. In: MORAES, Cristina de Cássia P.; OLIVEIRA, Luciana de Fatima (orgs). **Educação Quilombola**. Goiânia: Ciar-UFG, 2013, p. 261-275.

RIBEIRO, Cristiane Maria; PEREIRA, Mariana Cunha. (org.). **Educação e Relações Étnico-Raciais: diálogos, silêncios e ações**. 2ª ed. Goiânia: Editora UFG, 2018. p. 76-80.

RIBEIRO, Djamila. Lugar de fala. In: RIBEIRO, Djamila. **Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RODRIGUES, Juliana Vitória de Oliveira. **Órfãos em decorrência da covid-19 no Brasil sobre a vivência de crianças e adolescentes em meio às perdas, uma realidade sem números**. Goiânia, Go, PUC, 2022, p. 15-16. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4551/1/Artigo%20C3%93rf%20C3%A3os%20da%20Covid-19.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2022.

ROJAS, Daniela Ribeiro Stort González. **Para Cuidar da Dor do Aluno Negro em Orientação à Queixa Escolar**. Instituto de Psicologia da Universidade de São. Paulo São Paulo, 2013.

SANTOS, Siria Silva. **Autoestima e a construção da identidade da criança negra no currículo escolar**. Universidad Interamericana, Porto Rico, 1983.

SARDENBERG, Cecilia M. B. Liberal vs Liberating Empowerment: Conceptualising Women's Empowerment from a Latin American Feminist Perspective. Brighton: IDS: **Pathways of Women's Empowerment, Pathways Working Paper 7**, July 2009.

SILVA, Alberto da Costa e. **A África explicada aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2008. p. 88-89.

SILVA, Ana Celia da **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2010.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CED – Centro Editorial Didático e CEAO – Centro de Estudos Afro – Orientais, 1995, p 34; 47; 135.

SILVA, Consuelo Dores. **Negro, qual é o seu nome?** Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

SILVA, Manuela Pereira Galvão da. Levando As Minorias A Sério: reforçando o papel das instituições contramajoritárias em face do legalismo autocrático e do populismo. In: **Revista Digital Constituição e Garantia de Direitos**, Natal, v. 13, n.1, jan./jul. 2020. p. 121-147.

SILVA, Régia Agostinho da. Maria Firmina dos Reis e sua escrita antiescravista. In: **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (RICS)** São Luís - Vol. 3 - Número 2. jul./dez. 2017, p. 43-58.

SOUSA, Andréia de. “Personagens negros na literatura infantojuvenil: rompendo estereótipos”. In. CAVALEIRO, Eliane (org.) **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

SOUSA, Ângela; SODRÉ, Patrícia. Literatura infanto-juvenil e relações étnico-raciais no Ensino Fundamental. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2012.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

SOUZA, Márcia Regina de; BRESSANIN, Joelma Aparecida. **Quem é pardo no Brasil?** uma análise dos sentidos de pardo nos modos de definir cor ou raça. Unemat Editora. Vol. 12, n. 02. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/reactl/article/view/4112/3283>. Acesso em: 08 nov. 2021.

SOUZA, Rildo Bento de. “Senhor Deus dos desgraçados”: Escravidão, Resistência e Liberdade”. In: RABELO, Danilo. Personalidades negras e representações coletivas. In:

MORAES, Cristina de Cássia P.; OLIVEIRA, Luciana de Fatima (orgs). **Educação Quilombola**. Goiânia: Ciar-UFG, 2013, p. 261-275. p. 97 - 114.

TAYLOR, C. **Argumentos Filosóficos**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

TROYNA, Barry; CARRINGTON, Bruce. **Educação, Racismo e Reforma (RLE Edu J)**. 1ª ed. London: Routledge, 1990.

VEIGA, Francisco H. (2006). Uma nova versão da escala de auto-conceito Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS-2). **Psicologia e Educação**, I (1), 39-48. Retrieved from <http://repositorio.ufrpe.br/handle/10451/4672?mode=fill>.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 144 edição Papyrus, 2002.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Do marco histórico das políticas de ação afirmativa. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

WOODSON, Carter Godwin. **A (des) educação do negro**. São Paulo: Edipro, 2021.

APÊNDICE



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEEB
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO**



KÊNIA PATRÍCIA ARAÚJO

MALAIKA

**GOIÂNIA
2023**

KÊNIA PATRÍCIA ARAÚJO

MALAIKA

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica como requisito para obtenção para o título de Mestre(a) em Ensino na Educação Básica

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

Orientador: Prof. Dr. Danilo Rabelo

GOIÂNIA
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Araújo, Kênia Patrícia
Malaika [manuscrito] / Kênia Patrícia Araújo. - 2023.
46 f.: il.

Orientador: Prof. Danilo Rabelo.
Produto Educacional (Stricto Sensu) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2023.

Apêndice.
Inclui siglas, abreviaturas.

1. Ensino; Literatura . 2. Educação Básica . 3. Sociologia da Educação . 4. Culturas Afro-Brasileira e Africana. 5. Educação para as relações étnicas e raciais. I. Rabelo, Danilo, orient. II. Título.

CDU 159.9



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos dois dias do mês de junho do ano 2023, às 14:00 horas, via webconferência, foi realizada a **Defesa da Dissertação** intitulada "*O estudo da História, da cultura afro-brasileira e a representatividade negra e os seus impactos na autoestima, no respeito à diversidade e na aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental*" e do Produto Educacional intitulado "*Malaika*", pela discente **Kênia Patrícia Araújo**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Prof. Dr. Danilo Rabelo (PPGEEB/CEPAE/UFG) – presidente,

Profa. Dra. Anna Maria Dias Vreeswijk (PPGEEB/CEPAE/UFG) – membro interno,

Prof. Dr. Allysson Fernandes Garcia (CEPAE/UFG) - membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Malaika: criação de um livro literário para a temática das Relações Étnicas e Raciais no Ensino Fundamental



Documento assinado eletronicamente por **Danilo Rabelo, Professor do Magistério Superior**, em 13/06/2023, às 09:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Allysson Fernandes Garcia, Professor do Magistério Superior**, em 13/06/2023, às 15:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Anna Maria Dias Vreeswijk, Professor do Magistério Superior**, em 13/06/2023, às 16:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3716077** e o código CRC **C3110A13**.

TIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL

(De acordo com a Resolução PPGEEB/CEPAE Nº 001/2019)

Desenvolvimento de material didático e instrucional (propostas de ensino tais como sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual tais como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários, relatórios publicizados ou não, parciais ou finais de projetos encomendados sob demanda de órgãos públicos).

Especificação: Livro Paradidático

DIVULGAÇÃO

- Filme
 Hipertexto
 Impresso
 Meio digital
 Meio Magnético
 Outros. Especificar: ____

FINALIDADE PRODUTO EDUCACIONAL

Material Paradidático abordando o Ensino da História e da Cultura Africana; as Leis 10.630/03; 11.645/08; Personagens Históricos importantes para a população negra para ser usado nas turmas do Ensino Fundamental pelos professores de Língua Portuguesa.

PÚBLICO ALVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Estudantes do Ensino Fundamental e Professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

IMPACTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional apresenta:

Alto impacto – Produto gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.

Médio impacto – Produto gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.

Baixo impacto – Produto gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

Área impactada pelo Produto Educacional:

- Ensino
 Aprendizagem
 Econômico
 Saúde
 Social
 Ambiental
 Científico

O impacto do Produto Educacional é:

Real - efeito ou benefício que pode ser medido a partir de uma produção que se encontra em uso efetivo pela sociedade ou que foi aplicado no sistema (instituição, escola, rede, etc.). Isso é, serão avaliadas as mudanças diretamente atribuíveis à aplicação do produto com o público-alvo.

Potencial - efeito ou benefício de uma produção previsto pelos pesquisadores antes de esta ser efetivamente utilizada pelo público-alvo. É o efeito planejado ou esperado.

O Produto Educacional foi vivenciado (aplicado, testado, desenvolvido, trabalhado) **em situação real, seja em ambiente escolar formal ou informal, ou em formação de professores** (inicial, continuada, cursos etc.)?

Sim Não

Em caso afirmativo, descreva essa situação:

O produto educacional foi vivenciado com 15 estudantes e uma professora de Língua Portuguesa, de um 6º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Monteiro Lobato. A vivência teve duração de 30 dias.

REPLICABILIDADE ABRANGÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que o mesmo foi produzido?

Sim Não

A abrangência territorial do Produto Educacional, que indica uma definição precisa de sua vocação, é

Local Regional Nacional Internacional

COMPLEXIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

Alta complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese, apresenta método claro. Explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, há uma reflexão sobre o produto com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico, apresenta associação de diferentes tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores - segmentos da sociedade, identificável nas etapas/passos e nas soluções geradas associadas ao produto, e existem apontamentos sobre os limites de utilização do produto.

Média complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Apresenta método claro e explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, resulta da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes atores - segmentos da sociedade.

Baixa complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Resulta do desenvolvimento baseado em alteração/adaptação de conhecimento existente e estabelecido sem, necessariamente, a participação de diferentes atores - segmentos da sociedade.

Sem complexidade - Não existe diversidade de atores - segmentos da sociedade. Não apresenta relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do produto.

INOVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

Alto teor inovativo - desenvolvimento com base em conhecimento inédito.

Médio teor inovativo - combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos.

Baixo teor inovativo - adaptação de conhecimento existente.

FOMENTO

Houve fomento para elaboração ou desenvolvimento do Produto Educacional?

Sim Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo de fomento:

Programa de Apoio a Produtos e Materiais Educacionais do PPGEEB

Cooperação com outra instituição

Outro. Especifique: _____

REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

Houve registro de depósito de propriedade intelectual?

Sim Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo:

Licença Creative Commons

Informe o código de registro: <https://creativecommons.org/>.

TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi transferido e incorporado por outra instituição, organização ou sistema, passando a compor seus recursos didáticos/pedagógicos?

Sim Não

Em caso afirmativo, descreva essa transferência:

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

(Apresentações ou publicações referentes à dissertação também podem ser consideradas.

Informe pelo menos as publicações e apresentações em no Seminário de Dissertações do PPGEEB)

O Produto Educacional foi apresentado (relato de experiência, comunicação científica, palestra, mesa redonda, etc.) ou ministrado em forma de oficina, mini-curso, cursos de extensão ou de qualificação etc. em eventos acadêmicos, científicos ou outros?

Sim Não

Em caso afirmativo, descreva o evento e a forma de apresentação:

O Produto Educacional foi publicado em periódicos científicos, anais de evento, livros, capítulos de livros, jornais ou revistas?

Sim Não

Em caso afirmativo, escreva a referência completa de cada publicação:

REGISTRO(S) E DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional Registrado na Plataforma **EduCAPES** com acesso disponível no link:
<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/726578>

Produto Educacional disponível, como apêndice da Dissertação de Mestrado do qual é fruto,
na **Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG)**
(<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/>).

Outras formas de acesso:

ARAÚJO, Kênia Patrícia. **Malaika**. 2023. 46f. Produto Educacional relativo à Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

O produto educacional escrito, aplicado e avaliado durante a escrita da dissertação “Malaika: criação de um livro literário para a temática das Relações Étnicas e Raciais no Ensino Fundamental” apresentada para a obtenção do título de mestre em Ensino na Educação Básica, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG traz uma proposta pedagógica para o estudo da História e da Cultura Afro-brasileira em sala de aula. O produto educacional é um livro paradidático intitulado "Malaika", escrito pela pesquisadora e trabalhado pela professora de Língua Portuguesa de uma turma de sexto ano de uma escola da Rede Municipal de Ensino que visa melhorar a aprendizagem dos alunos negros e não negros do sexto ano sobre a temática étnico racial, trabalhando também a autoestima e a autoaceitação dos alunos negros e o respeito à diversidade. O produto educacional objetiva melhorar o aprendizado dos estudantes na temática étnico racial, estimular a autoestima e a autoaceitação do aluno negro, promover o respeito à diversidade. A história do livro engloba informações importantes sobre a cultura negra, a história de algumas personalidades que contribuíram para as conquistas do povo negro, Leis que tratam sobre a importância do ensino do tema e de enfrentamento ao racismo e alguns conceitos importantes para o entendimento do assunto proposto. O livro contém cinco capítulos em que assuntos como a diversidade, a representatividade negra, as leis antirracistas, o racismo e o preconceito, a autoestima, a cultura e a história do povo negro foram apresentados à turma por intermédio dos personagens da história com atividades práticas a serem realizadas pelos alunos participantes ao mesmo tempo em que liam a história.

Palavras-Chave: Ensino. Literatura. Sociologia da Educação. Culturas Afro-Brasileira e Africana. Educação Básica. Educação para as relações étnicas e raciais.

SUMÁRIO

MALAIKA	151
ESCALA DE AUTOCONCEITO (Adaptação)	152
Capítulo 1	153
Capítulo 2	160
Capítulo 3	166
Capítulo 4	170
Capítulo 5	176
Ficha Literária – Malaika (livro paradidático)	182

MALAIKA



KÊNIA PATRÍCIA ARAÚJO

PPGEEB/CEPAE -UFG

ESCALA DE AUTOCONCEITO (Adaptação)

(Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2)

INSTRUÇÕES: Leia cada uma dessas afirmações, com o auxílio de sua professora e veja se concorda com elas. Marque um X no quadrinho de sua resposta. **Responda, por gentileza, a todas as perguntas, mesmo que em relação a algumas, seja difícil se decidir.** Por favor, não marque duas alternativas na mesma frase. As informações que você der aqui serão utilizadas apenas pela pesquisadora e não serão divulgadas. Lembre-se de que não há respostas certas ou erradas. Só você pode dizer o que acha de si mesmo(a), por isso esperamos que responda de acordo com o que realmente sente.

Nome: _____				
Idade: _____		Cor: () preto () branco		Data de avaliação: ___/___/___
Sexo: () Mas. () Fem.		() pardo () amarelo		Série e Turma: _____
() indígena				
31	Sofro ou sofri bullying.	sim	às vezes	não
32	Sou uma pessoa feliz.	sim	às vezes	não
33	Gosto de ser como sou.	sim	às vezes	não
34	Aceito-me do jeito que sou. (cabelo, traços, personalidade)	sim	às vezes	não
35	Fico nervoso(a) quando o professor me faz perguntas.	sim	às vezes	não
36	Fico preocupado(a) quando temos testes na escola.	sim	às vezes	não
37	Tiro boas notas na escola.	sim	às vezes	não
38	Sou um membro importante da minha família.	sim	às vezes	não
39	Desisto facilmente.	sim	às vezes	não
40	Faço bem os meus trabalhos escolares.	sim	às vezes	não
41	Sou lento(a) para terminar trabalhos escolares.	sim	às vezes	não
42	Sou capaz de me destacar bem na turma.	sim	às vezes	não
43	Na escola estou distraído(a) pensando em outras coisas.	sim	às vezes	não
44	Preocupo-me muito.	sim	às vezes	não
45	Sinto-me excluído e ignorado pelos meus colegas de escola.	sim	às vezes	não
46	Tenho o cabelo bonito.	sim	às vezes	não
47	Gostaria de ser diferente daquilo que sou.	sim	às vezes	não
48	Odeio a escola.	sim	às vezes	não
49	Vejo pessoas parecidas comigo na TV e nas revistas.	sim	às vezes	não

50	Tenho muitos amigos.	sim	às vezes	não
51	Sou feliz.	sim	às vezes	não
52	Sou bonito(a).	sim	às vezes	não
53	Costumo me envolver em brigas.	sim	às vezes	não
54	Já saí da sala para abaixar o volume do meu cabelo no banheiro.	sim	às vezes	não
55	Esqueço o que aprendo.	sim	às vezes	não
56	Gosto de aprender.	sim	às vezes	não
57	Tenho medo muitas vezes.	sim	às vezes	não
58	Sou diferente das outras pessoas.	sim	às vezes	não
59	Choro facilmente.	sim	às vezes	não
60	Sou uma boa pessoa.	sim	às vezes	não

Obrigada por participar desta pesquisa. Seus dados e suas respostas serão utilizados apenas pela pesquisadora para levantar dados de como as pessoas da sua sala se sentem consigo mesmas e não serão divulgadas individualmente para pais, professores ou coordenação.

Capítulo 1



Malaika molha seu cabelo crespo pela milésima vez na torneira do banheiro, tentando abaixar um pouco o volume. O restinho de química dos vários alisamentos ao longo dos anos havia saído quase totalmente e este novo cabelo, seu cabelo natural, ela ainda não reconhecia. A menina ajeita o diadema e vai para a sala, coloca sua mochila nas costas e respira fundo antes de abrir o portão para andar até sua nova escola, que fica a quatro quarteirões apenas da sua também nova casa. Vai até o portão e volta resmungando para pegar sua máscara que havia esquecido.

— Droga de pandemia! – pensa alto a garota, entrando apressada em casa.

— Esqueceu a máscara, gatinha? – pergunta sua mãe sorrindo e ajeitando os longos cabelos vermelhos em um apertado rabo de cavalo.

A menina responde com uma careta, pega a bendita máscara e sai mais rápido do que um foguete, enquanto encaixa os elásticos da máscara atrás das orelhas.

A garota terá hoje sua primeira aula presencial na escola do bairro para o qual se mudou com a mãe adotiva no começo do ano. Ela anda de cabeça baixa, perdida em seus pensamentos. A testa enrugada mostra que seja lá o que se passa em sua cabeça não é nada agradável.

Malaika é uma garota negra de 11 anos, gordinha e baixinha. Seu cabelo é crespo e volumoso, com fios cor de bronze que já a fizeram, muitas vezes, ser chamada de “sará” pelos lugares por onde passou. Superimaginativa e criativa, às vezes, sentia-se protagonista de filme da televisão, em outras, a antagonista e, em outras, sentia-se uma figurante sem fala na própria vida, como agora.

Seus lábios são grossos, iguais a esses que estão na moda nas pessoas adultas e famosas, mas que, nas escolas onde ela passou, eram mais criticados que elogiados e seus dentes são bem brancos e certinhos. Sua pele negra é cor de chocolate e seus olhos são escuros e arredondados. Ela está com medo de como será seu sexto ano nessa escola. Medo de passar por várias coisas que já passou ao longo da sua vida escolar: *bullying*, agressões físicas, *cyberbullying*, perseguições de colegas e até de professores. Seu coração está apertadinho.

Perdida em seus pensamentos, Malaika leva um susto quando, ao levantar seus olhos, dá de cara com o prédio da escola pública que irá estudar, bem na sua frente, e lê o nome escrito no muro.



— Que engraçado! – pensa ela – O nome da escola é o mesmo da minha avó materna, Maria Firmina.

Neste momento, imagens brotam em sua cabeça. Ela, ainda pequena, correndo e tropeçando para os braços da avó. Naquele tempo, ninguém nem sonhava com a pandemia e seus pais ainda estavam vivos.

— CHEGA! – pensa alto Malaika, espantando as lembranças antes que não conseguisse se controlar e a tristeza escorresse por seus olhos, como sempre acontecia quando se lembrava de sua infância, que parecia ter sido há tanto tempo, mas que nem havia terminado.

Ela puxa com força o ar pelo nariz, meio sufocada pela máscara com estampa de florzinha que continua usando mesmo após a vacinação de 70% da população brasileira, aguardando o momento em que todos estejam imunizados e ela, asmática desde pequena, não corra tanto perigo de ser infectada pela Covid-19. Entra de uma vez na escola nova, enfrentando seus medos e tremendo um pouquinho de ansiedade e de susto.

A menina chega à escola meio trêmula, muitos olham para ela e seu coração dispara como uma bicicleta descendo sem freios uma ribanceira.

Malaika tem uma autoestima muito baixa. Nunca sabe quando estão sendo amigos ou quando estão caçoando dela. Já foi maltratada tantas vezes que se fechou completamente para novas amizades. Seus pais foram umas das mais de 600 mil vítimas dessa terrível doença, a Covid-19, e ela ainda estava se recuperando, aos pouquinhos, de toda dor que esse vírus maldito lhe causara.

A menina anda pela escola, meio perdida, procurando alguma referência, alguém para quem pudesse perguntar qual era sua sala. Olhando para as paredes dos corredores começa a ver desenhos e gravuras coladas e nota que havia muitas fotos e figuras de pessoas negras de todas as idades.

Para quem não é negro ou atento, às vezes, passa despercebido, mas, como Malaika sentiu na pele o racismo e o preconceito, se acostumou a não se ver em nenhuma parte dos lugares que frequentava, sentindo-se, assim, mais isolada e com a autoestima cada vez menor.

Mas não é isso que vê agora. As paredes estão cheias de fotos e figuras de pessoas anônimas e famosas de todos os tons de pele possíveis. Algumas dessas pessoas ela nunca havia visto ou ouvido falar; já outras ela conhecia da tv ou dos jornais. A menina para em frente a um enorme cartaz de boas-vindas, enfeitado com uma foto grande de um casal que ela ama: Lázaro Ramos e Taís Araújo.

— Que legal! – fala alto sem perceber.

— Oi! Meu nome é Malu e o seu? – diz uma menina ao seu lado, matando-a de susto.

— O..Oi. – gagueja Malaika já toda tímida.

— Qual é o seu nome? – pergunta novamente a menina de tranças compridas com um olhar curioso.

Malaika finge que não ouve e continua olhando a foto toda retraída. Está cansada de sofrer *bullying* por causa do seu nome diferente. MALAIKA! Afffffff. Onde sua mãe estava com a

cabeça? Se ela queria dar-lhe um nome ligado às raízes africanas, poderia pelo menos ter escolhido um menos estranho.

E não adiantava sua madrinha, agora, mãe adotiva, explicar que haviam encontrado num dicionário de nomes africanos e que significava “anjo”. E daí? Isso alguma vez importou quando caçoavam dela chamando-a de MALA, MALUCA, MALÁRIA, ou seja lá o que mais inventassem para se divertir às suas custas? E o pior, os meninos de sua última escola tiveram o prazer de divulgar no jornalzinho do mural da escola que Malaika era um nome MASCULINOOO! Poxa! Além de esquisito, nem era nome de mulher! “Obrigada, mãe!” - pensa a menina enquanto procura um jeito de se livrar da introneta de trancinhas amarelas. Neste momento, toca o sinal e todos os alunos, inclusive a das trancinhas, correm para suas salas de aula, rindo, se empurrando e fazendo um barulho enorme.

A garota suspira aliviada por ter evitado, por mais alguns minutos, o constrangimento de sempre que seu nome lhe causava. Fica sozinha no corredor e, do outro lado, vê uma sala com a porta aberta escrito DIRETORIA e é para lá que ela vai.

Chega à porta e dá uma espiadinha para o lado de dentro. A sala está cheia de estantes com muitos livros, uma mesa com um vaso de plantas, um *notebook* e algumas cadeiras. De uma salinha dentro da sala maior sai um homem negro muito alto e bonito com uma máscara daquelas usadas em hospitais.

— Olá! Pois não, senhorita? Gostaria de falar comigo? – pergunta ele com a voz amistosa e meio distraída.

— Você é o diretor? Sou novata e não sei ainda qual é a minha sala. – explica Malaika com uma voz bem baixinha e envergonhada.

— Seu primeiro dia de aula e você veio sozinha? – estranha o diretor – Você é pequena ainda. Qual seu nome?

— Malaika Rocha Camargo Arantes e já tenho onze anos! – responde num fiozinho de voz meio desafortada.

— Tudo bem, senhorita Malaika de 11 anos. – responde ele sorrindo por debaixo da máscara – Meu nome é Arthur e, sim, eu sou o diretor. Agora, vamos procurar a coordenadora pedagógica, ela vai te mostrar sua sala, ok? Venha comigo!

— Gostei dele! – pensou Malaika um tantinho mais descontraída.

Os dois vão andando pela escola, enquanto o diretor mostra para a menina onde ficam as salas de aula, os banheiros, a cantina, até chegarem à sala da coordenação. Ele bate na porta, abre e eles sentem o ventinho gostoso vindo do ar-condicionado.

— Dandara, encontrei esta senhorita perdida pelos corredores, ou melhor, – emenda ele – foi ela quem me encontrou. Hehe. Você pode dar uma olhada no elenco para ver qual é a sala dela e levá-la até lá? Não vi Sara hoje.



— Claro, Arthur! Com todo prazer. – responde a coordenadora – Lembra que te mandei mensagem no WhatsApp falando que Sara não viria hoje, porque fez uma cirurgia no dente? Hoje estou na coordenação pedagógica e disciplinar.

Enquanto isso, Malaika está parada de boca aberta olhando para Dandara. Encara, sem conseguir disfarçar, os cabelos crespos e volumosos bem cheios da coordenadora, tão parecidos com os seus, mas bem mais altos, emoldurando sua cabeça. “Será que ela não tem vergonha de tanto volume?” – pensa a menina com curiosidade e admiração.

Sua roupa também é bem colorida, assim como suas pulseiras, seus colares e seus brincos com a palavra NEGRA gravada, até a máscara dela é cheia de cor. Ela parece saída de uma daquelas revistas de moda. Sua pele é negra em um tom mais escuro que o da menina, seus olhos com lápis e rímel olham curiosos e tranquilos enquanto Malaika a examina.

— Olá! Você deve ser Malaika. Prazer, sou Dandara, a coordenadora pedagógica.

— Isso. Sou eu. – diz a menina sem graça por ter encarado Dandara por tanto tempo.

— Amei o seu nome, Malaika! Parece título de música de tão bonito! – fala cheia de sinceridade. A garota que não esperava por aquilo franze as sobrancelhas numa clara atitude de desconfiança e resmungo:

— Hum.

— Seu nome tem origem africana, não é? O som é muito lindo. – continua Dandara.

— Sim. Minha madrinha, quer dizer, minha mãe, diz que significa “anjo”, mas não é nome de menina. – abre-se um pouco mais Malaika, deixando escapar sua indignação com este nome que todos consideram tão estranho.

— Mas isso de nome de menino ou de menina é muito relativo, Malaika. Vários nomes são usados tanto para homens como para mulheres. Eu mesma tenho uma grande amiga que se chama Dairan. Um dia, olhando o Facebook, ela achou um rapaz com o mesmo nome. Ela até

mandou mensagem para ele, porque nunca conheceu nenhuma Dairan ou nenhum Dairan além dela. – sorri a coordenadora.

— Sério? Que legal! Eu nem sei se existe alguém com o mesmo nome que eu, coordenadora.

— Quando você tiver um tempo, dê uma olhada na *Internet*. Às vezes, achamos que somos tão estranhos e diferentes, mas, quando olhamos para o lado, tem um monte de gente igualzinha a nós e sentindo-se estranhos e diferentes também, não é? Vamos lá conhecer sua sala?

— Vamos. – disse Malaika já sentindo a conhecida e velha ansiedade esfriando sua barriga. Não queria ir. A conversa estava tão boa. E o medo de conhecer os futuros colegas era enorme. As duas saem da coordenação, atravessam o pátio da escola, sobem dois lances de escada, indo até a última porta da direita. Lá fica o sexto ano C onde Malaika passará quase todas as manhãs do seu ano letivo.

Dandara bate de leve na porta e aguarda. Alguns segundos depois, a porta é aberta e a professora, uma senhora também negra e de olhos negros e curiosos, as recebe.

— Professora Bete, esta é Malaika, a nova aluna do sexto ano. – diz a coordenadora Dandara.

— Bem-vinda, Malaika. – diz a professora Bete, abrindo a porta para que a menina entre na sala.

Dandara se despede e volta para suas tarefas, torcendo para que a menina se sinta em casa na Escola Municipal Maria Firmina dos Reis. Há muitos anos, ela e uma grande parte dos professores vêm lutando para transformar a realidade da escola com projetos e materiais voltados a uma educação para a diversidade, com postura totalmente antirracista como pede a famosa Lei 10.639/03, que instituiu o ensino da História e Cultura Africana na educação brasileira. Tarefa nada fácil, mas muito necessária.

A menina entra na sala e a primeira pessoa que vê em uma das carteiras do meio, sorrindo e dando tchauzinho toda animada, é a tal da garota das trancinhas que tinha falado com ela mais cedo. Malaika abaixa o rosto e, mais envergonhada ainda, olhando para o chão, vai se encaminhando para última carteira, onde pretende se sentar e torcer para que apareça um buraco negro que possa engoli-la ou uma nave alienígena que a abduza para outro planeta. Seu rosto está quente de vergonha e medo, caminha para o fundo da sala e desvia das mochilas no chão, entre as fileiras.

“Meu Deus!” – pensa a menina “Essas carteiras não acabam mais e esse tanto de coisa no chão. Aiai. Sou tão desastrada que só falta me estabacar no chão!”.

O silêncio é enorme e ela sente todos os olhares voltados para ela, como se fosse uma dessas cantoras de um grupo de K-pop que ela ama, mas que devem ser muito tranquilas ao sentirem tantos olhos em cima delas sem tropeçarem ou caírem do palco.

“Espero que eu não tropece, espero que eu não tropece.” – pensa Malaika enquanto passa por aquele tanto de coisa no chão. Mas, parece que quanto mais a gente quer que algo não aconteça, maior a probabilidade de acontecer.

Quando está quase chegando na carteira do fundão que estava de olho, leva um baita tropeção e sai pisando em todas os objetos no caminho e “catando cavaco”, como dizia sua avó, até aterrissar de joelhos em cima de uma mochila do grupo coreano, Blackpink.

Malaika fica tão nervosa que seus olhos se enchem de lágrimas enquanto espera a gargalhada que, com certeza, começaria depois desse mico, ou melhor, “king kong”, que acabou de pagar logo no primeiro dia de aula.

Mas, em vez disso, a dona da mochila em que caíra em cima era justamente a garota das trancinhas. A professora e vários outros colegas correm para ajudá-la, segurando o riso, é verdade, mas preocupados e sem aquele ar de deboche que ela tanto temeu.

— Malaika, você está bem? – pergunta a garota da mochila, dando uma risadinha. – Desculpe-me, mas seu tombo foi muito engraçado. Parecia que você estava caindo em câmera lenta.

— Pior que foi isso que eu senti mesmo! – responde a menina com a bochecha queimando, saindo de cima da mochila e dando um sorrisinho amarelo.

— Machucou, Malaika? – pergunta a professora com os olhos cheios de preocupação – Ainda bem! – disse ela depois de ver a menina balançar a cabeça negativamente. – Pode sentar ao lado da Maria Luísa.

Malaika não queria se sentar perto da menina tagarela, mas achou melhor obedecer, rapidinho, para que parassem de olhar para ela, antes de correr o risco de se estabacar de novo igual a um mamão maduro caindo do pé.

Pelos cantos dos olhos, vê a turma comentando algo e olhando para ela. Sussurros falando seu nome chegam bem baixinhos aos seus ouvidos.

“Aiai. Já começou o estresse com meu nome!” – pensa a menina enquanto ajeita a máscara torta e revira discretamente os olhos.

— Como eu estava dizendo, turma, todos nós temos nossas origens e nosso nome pode dizer muito sobre ela e sobre quem somos. Como nesse capítulo estamos estudando sobre nossa identidade, passarei uma atividade de casa para vocês trazerem para mim amanhã. – prossegue a professora Bete, em sua aula. Pesquisem na *Internet*, com seus pais, e escrevam em seu caderno:

Origem do meu nome:

Significado do meu nome:
Por que o escolheram para mim:

Capítulo 2

Malaika acorda no outro dia bem cedo, antes do despertador, e fica pensando em como foi diferente do que ela imaginou o seu primeiro dia de aula e em como passou bem rápido. Lembra que anotou a atividade de Língua Portuguesa da professora Bete em seu caderno e ficou quieta no seu canto. Reparou que Maria Luíza, ou Malu, como a menina gostava de ser chamada, de vez em quando a encarava e seus olhos sorriam. Bem, pareciam sorrir, porque a boca da menina continuava escondida pela máscara.

Malaika não se levantou em momento nenhum, nem na hora do recreio. Cabisbaixa, com vergonha até de olhar para o quadro, foi assim durante todas as aulas. Nesse dia, conheceu, além da professora de Português, também a professora de Artes, o professor de Ciências e a professora de Matemática.

A menina reparou que, em todas as aulas, os professores usaram alguma figura ou referência em que apareciam pessoas negras. Algo que nunca tinha visto na vida. “Que escola diferente!” – pensou admirada a menina jogando a coberta para o lado e pulando da cama.

Tomou banho e deixou os cabelos bem molhados, pingando água e creme. Ela sempre fazia assim. Quando a mãe perguntava, dizia que era por causa do calor. Ontem, reparou que, quando seu cabelo secou, ficou bem volumoso, mas não ouviu nenhuma das piadinhas idiotas que costumava ouvir sobre seu cabelo estar tapando o quadro.

— Será que a menina das trancinhas, Malu, vai falar comigo hoje de novo? Até que ela parece ser legal. – conversa sozinha enquanto se arruma.

Malaika, como sempre, passa bem longe do espelho. Odeia ver seu reflexo. Melhor ficar só com a imagem que ela imagina mesmo. Na cabeça dela, o cabelo fica quietinho, a barriga não faz dobrinha e ela é superdescolada com seu All Star azul e seu uniforme. Prende o cabelo bem apertado e penteia com a escova para nenhum fiozinho levantar.

— Nossa! O cabelo da coordenadora é bem mais alto que o meu. Mas sabe que o dela até fica legal. – conversa mais um pouquinho consigo mesma, enquanto puxa o cabelo com muita força que até os olhos ficam mais fechadinhos.

Pega a máscara que sua mãe encomendou para ela com personagens de um filme que ela ama, mas nunca usou com medo do que iam falar, e vai para escola.



— Tchau, mãe! Estou indo.

Quando chega na escola e os meninos veem sua máscara, Malaika se torna o centro das atenções. Por causa dessa pandemia, as máscaras viraram acessórios.

— Que massa, Malaika! Amei sua máscara. Amo esse filme. Sou muito fã do Pantera Negra. Onde você comprou? – pergunta Lorena, uma garota da sua idade, sentada em sua cadeira de rodas.

— Minha mãe mandou fazer algumas para mim com uma conhecida dela. – responde a menina surpresa por ser o centro das atenções sem que seja porque estão xingando-a ou querendo bater nela.

Malaika, muitas vezes, se sentiu o Chris, personagem odiado de um famoso seriado da televisão, que sempre acaba apanhando e se dando mal, principalmente, por ser negro.

— Vem, amiga. Vamos sentar ali comigo. – aparece Malu puxando-a pela mão. Hoje, a tagarela está com os cabelos soltos e lisos balançando para lá e para cá.

As duas se sentam em um banquinho do pátio e começam a conversar.

— O que você está achando da escola, Malaika?

— Olha, para falar a verdade, estou achando bem diferente das outras onde já estudei.

— Mas diferente para o bem ou para o mal? – interroga Malu.

— Acho que para o bem. – desconversa Malaika sem saber bem como falar para aquela menina como foram seus primeiros dias nas escolas pelas quais passou em que ou era completamente ignorada pelos outros alunos, ou era zoada até chorar. Nessas escolas, foi chamada de vários apelidos racistas e humilhantes.

— Nas escolas onde estudei não via tantas professoras nem tantas fotos e murais nas paredes de gente parecida comigo. – completa o pensamento.

— Parecidas? Como assim parecidas? – pergunta Malu um pouco confusa.

— Assim, como eu. – tenta explicar Malaika.

— Calada? Baixinha? Negra? – tenta entender a nova amiga franzindo os olhos e puxando um pouco a máscara que parecia estar decepando um pedaço da sua orelha.

— Sim. Sim. Sim.

— Ah, eu acho que entendi. Sempre estudei aqui, então não sei bem como é nas outras escolas, mas tenho uma grande amiga que me conta cada coisa que acontece com ela na escola onde estuda que me deixa morrendo de raiva. Não dá para acreditar!

— Pois é. – encerra o assunto Malaika, espantada consigo mesma em ter tido essa conversa com uma menina que acabara de conhecer. Um assunto que nem com sua mãe Gisele se sente à vontade para conversar.

— Bem, vamos para sala então. Hoje nossa primeira aula será de História com o professor Rafael e estou ansiosa pelo trabalho que ele disse que iria passar para a turma. Vem que eu vou te contando no caminho, Malaika!



O professor de História, Rafael, toma seu café com o pensamento longe, fica esperando que a alma volte para seu corpo, como dizem por aí, e pensando em tudo que lhe aconteceu no dia anterior.

Negro, baixo e magro, o jovem professor já enfrentou muita coisa em sua vida. Ainda mais por ser morador de um bairro considerado perigoso pela polícia de Goiânia, onde ficar “dando sopa” na rua, à noite, nem pensar e andar sem documento só se não quisesse voltar vivo para casa.

O professor sopra seu café, pelando, no copinho de plástico em que é servido. Os colegas conversam e falam bem alto. “Acho que já estamos todos meio surdos.” – pensa ele aleatoriamente.

Rafael pensa na felicidade que teve em encontrar uma escola como essa, que realmente tenta colocar em prática uma educação antirracista, apesar de alguns colegas professores acharem

que falar sobre isso é bobagem e que o importante é cumprir o currículo e zerar o livro didático. Ele tem total liberdade para ligar seus conteúdos, sejam eles culturais, históricos ou artísticos, aos assuntos atuais da comunidade negra.

Quando estudou, não teve a sorte que seus alunos têm nessa escola. Cansou de ser chamado de “Cirilo”, “Chris”, “Um maluco no pedaço” e outros xingamentos que não faz questão de repetir. Ele nunca era chamado pelo seu próprio nome. Além de ouvir as piadinhas mais racistas do mundo, quando reclamava com a coordenação, diziam para deixar de bobeira que o colega estava brincando, para não levar tudo tão a sério.

Pode parecer bobagem para quem não passa por isso, mas é muito doloroso para quem vive. Imagine não ter um segundo de paz na escola, ser zoadado o tempo todo, todo dia e por vários anos até conseguir sair da escola. Isso, se conseguir aguentar tudo sem partir para violência, porque, se um dia você perder a cabeça, ainda corre o risco de ser expulso e considerado um cara perigoso. Não é fácil, não.

Dentro da escola, o professor Rafael se sente querido, amado e respeitado. A escola não é perfeita, claro! Mas muitas pessoas se esforçam de verdade para conviver e aprender com as diferenças de cada um, e isso, aos poucos, gera bons resultados.

O sino bate, a sala dos professores se agita, mais ainda, se é que isso é possível. Cada professor pega seu material e se encaminha para sua sala. Outro dia começando na Maria Firmina.

— Vamos lá, né, gente! – fala Rafael, animado, ao dar o último gole no café, queimar a língua no copinho de plástico e o joga no bendito cesto da reciclagem, que sempre estava ali esperando o queimador de línguas.

Malu entra na sala arrastando Malaika pela mão. Está bem feliz porque finalmente conseguiu conversar com a menina nova que ela achou tão legal, mesmo que a novata não tenha aberto a boca direito, ela falou pelas duas.

Malaika lembra muito sua melhor amiga, Kátia, que se mudou para Espanha para morar com a mãe, que já estava lá. Elas continuavam se falando todos os dias, mas estavam sentindo falta de uma amiga que pudessem ver com frequência e dormir uma na casa da outra, ouvindo k-pop e assistindo animes, como faziam antes.

Malaika senta em seu lugar, uma carteira ao lado de Malu, e o professor Rafael entra na sala todo estiloso com uma boina, calça jeans rasgada e um personagem amarelo bem conhecido estampado na camiseta. Pelo jeito, ele é o professor preferido da turma, Malu sorri para ele, a garota se esquece de que não dava para ver seus dentes por causa da máscara, mas parece que agora as pessoas já entendem o sorriso dos olhos, porque ele olha pra ela, dá um oi e seus olhos se apertam como os da aluna.

— Bom dia, turma! Como estão todos? – fala bem alto o professor, para chamar a atenção dos alunos e iniciar sua aula.

As duas aulas de História do professor passam voando, Malaika ri junto com a turma do jeito do professor explicar a matéria, ele sempre cita um caso atual divulgado pelas redes sociais e relaciona-o ao assunto e ao conteúdo da disciplina.

O professor era muito gente boa e só perdeu a paciência uma vez com um grupo de meninos sentados no fundão que olhavam para ele e para todos com olhar de deboche e faziam piadinhas bem preconceituosas, na visão de Malaika.

— Garotos, será que vocês não aprenderam nada nesses anos todos estudando na Maria Firmina? Não sei bem o motivo das piadinhas. Vou continuar minha aula e depois conversaremos. – disse o professor de maneira firme.

O professor falou sobre as diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços. Ele citou o exemplo de como o Brasil foi construído com a mistura das três raças presentes em nosso território: os indígenas ou povos originários que são os nativos, ou seja, os primeiros moradores, os portugueses, que aportaram no Brasil atrás de ouro e riquezas, e os negros, que foram sequestrados em suas terras, na África, e foram escravizados por mais de 300 anos, longe de suas casas e de sua terra natal.

Todos ouviram em silêncio, Malaika sentiu uma tristeza ao imaginar quanto sofrimento e dor já havia passado pela História do Brasil. Sua imaginação a leva para longe. Imagina-se uma princesa africana que, num belo dia, é sequestrada com toda sua família e tem que viver num mundo totalmente diferente e distante de tudo que ela conhece e ama.

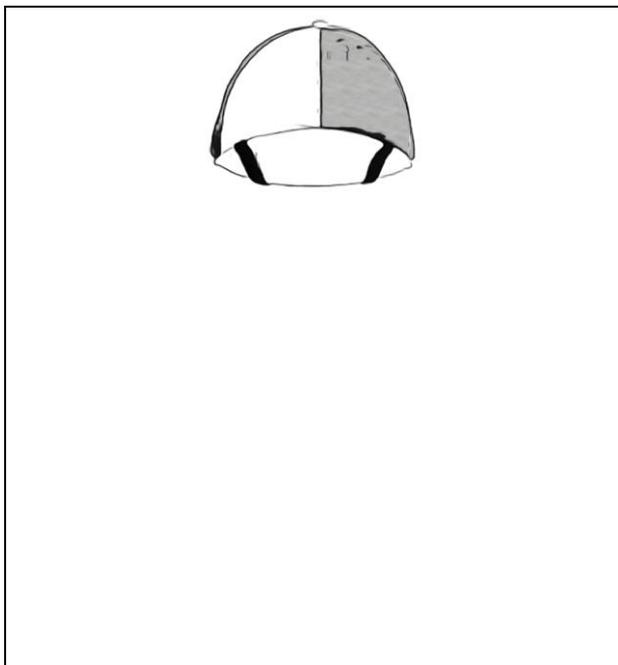
O professor fala alguns detalhes da vida em um navio negreiro, nome dado aos navios em que os africanos eram transportados para serem escravizados em várias partes do mundo, não só aqui no Brasil. Ele chega a dizer que o navio era seguido por tubarões de tão dura que era a vida dos homens, das mulheres e das crianças negras aprisionadas no porão e que, muitas vezes, não resistiam à viagem, à falta de comida e higiene e morriam. Quando isso acontecia, os recém-escravizados eram jogados ao mar e, por isso, a rota dos tubarões acompanhava os navios negreiros.

— Que horror, professor! Eu nunca imaginei que tivesse sido tão horrível! – exclama Malu com os olhos cheios de lágrimas.

— E as pessoas negras sofreram quando vieram e sofrem até hoje, não é, professor? – pergunta Malaika com uma tristeza enorme nos olhos.

— Sim, Malaika. Pensando no futuro: o que podemos fazer para que isso nunca mais se repita? – pergunta Rafael e ele mesmo responde:

— Devemos nos colocar no lugar do outro e ver que somos também responsáveis por compreendê-lo, respeitar sua cultura, sua história, seus hábitos, suas características físicas, porque não somos iguais, é verdade, mas isso não torna ninguém melhor ou pior. Somos apenas diferentes! Imaginem se todos tivessem a mesma feição? Todo mundo com a cara do Kiko, personagem do programa Chaves!



A turma toda ri e começa a desenhar uns aos outros com a cara do personagem citado pelo professor:

Rafael entra na brincadeira também e dá um tempo para os alunos se divertirem. No final da aula, o professor aproveita o momento de descontração para falar sobre a importância da representatividade na vida de cada um e passa no quadro uma questão:

O que significa representatividade? Pesquise o conceito e escreva abaixo:
Você se sente representado na escola e nos locais em que frequenta?
Por quê?

Capítulo 3

Malaika está amando sua nova escola. Sente-se bem em sala de aula. Os professores estão sempre atentos a qualquer demonstração de racismo ou *bullying* e os pais e responsáveis já sabem a postura da escola de total intolerância a atos de preconceito em suas dependências ou imediações. A garota sente como se já estudasse ali há anos e não há apenas algumas semanas. No começo do ano, a coordenação faz uma reunião geral com pais, alunos e funcionários da Escola Municipal Maria Firmina dos Reis, distribui uma apostila e discute com todos a filosofia escolar, as regras de convivência, os projetos pedagógicos do ano inteiro e informa à comunidade escolar que cada um é livre para seguir suas crenças sem críticas ou perseguições por causa disso. Aqueles que não se adaptam ao processo acabam trocando seus filhos de escola. Quando algum ato de intolerância acontece, os pais ou responsáveis dos alunos envolvidos são chamados imediatamente para uma reunião a portas fechadas com toda a equipe pedagógica, o diretor e a psicóloga da escola. Malaika percebeu logo que a escola não deixava de ter seus conflitos, mas todos eles eram discutidos e resolvidos da melhor forma possível, e isso a deixava

mais confiante e confortável para reclamar caso se sentisse maltratada ou com medo de apanhar, o que acontecia em sua antiga escola. Ela não tinha mais receio de ser perseguida ou mesmo excluída. A garota foi acolhida em sua nova classe como nunca o fora.

Apenas um mês após ter entrado na MARFI, era como os alunos chamavam a escola, Malaika já fez algumas amizades e até tem sua própria turma. Seus mais novos *best friends*²⁸ são bem diferentes uns dos outros e não se desgrudam nos intervalos.

Lorena, uma menina gordinha de cabelos pretos, que anda numa cadeira de rodas *superfashion*, cheia de fitinhas e adesivos do BTS²⁹; Marcos, um menino lindo de olho puxadinho e cabelo preto e liso, que contou para elas que era descendente de uma tribo indígena que há séculos tinha uma aldeia no território que hoje é a cidade onde moram; Tati, uma garota muito carinhosa que amava abraços e que Malaika, mais tarde, ficou sabendo que tinha Síndrome de Down. Malaika não entendeu bem que síndrome era essa, mas achava Tati a pessoa que dava os abraços mais gostosos do mundo inteiro. Malu, sua primeira amiga, a mais palhaça de todas, que vivia desenhando e inventando coisas legais para fazerem, seu cabelo era bem louro, magrinha e tinha manchinhas pelo corpo que se chamavam vitiligo. Malaika está muito feliz com sua turma, vive escrevendo histórias de aventura sobre todos. Sua mãe diz que ela tem a cabeça na Terra e na Lua ao mesmo tempo.

Na aula de Língua Portuguesa, no dia marcado pela professora Bete, os alunos apresentaram o significado de seus nomes em cartazes feitos em casa; pela primeira vez, Malaika não se sentiu tão mal com o seu. Conheceu vários nomes bem diferentes também; e o significado ou a história

²⁸ Expressão em inglês que significa melhores amigos.

²⁹ Famosa banda coreana de garotos.

de como foram escolhidos pelas famílias foi até parar no jornalzinho da escola que a professora de Artes fazia todos os meses com os alunos do nono ano.

Nas aulas de História, depois de pedir para que cada aluno lesse o resultado da sua pesquisa sobre representatividade, o professor Rafael fez um cartaz, colocou na parede da sala e pediu para que cada aluno escrevesse uma frase.

— Imaginem viver em um mundo em que você não vê ninguém parecido com você nas revistas, nas escolas, na TV, nas redes sociais! Assim, você não se sentiria representado em nenhum lugar. Para alguns, é algo até difícil de pensar, porque é tão comum ver pessoas iguais em todos os lugares que você acha normal a ausência de diversidade. Como se as pessoas fossem todas iguais no Brasil. – disse o professor.

— Agora, vamos pensar nos indígenas brasileiros. Será que eles se veem representados em todos os lugares que

vão? Nos programas de televisão, na *Internet*? Ou, na maioria das vezes, são representados apenas nos livros de História?

Malaika e sua turma tentam lembrar quantas vezes viram indígenas brasileiros e não conseguem. Alguns nunca tinham visto nenhum pessoalmente, além de Marcos. Apenas nos livros do professor Rafael.

O professor cita também o exemplo dos negros que estão conseguindo conquistar seu espaço aos poucos, contudo, ainda não são vistos com frequência em profissões e lugares de destaque. Rafael fala sobre pessoas com alguma deficiência física ou intelectual, pessoas surdas e cegas. Ele leva os alunos a pensarem o porquê de não vermos essas pessoas nas mídias sociais.

A menina fica surpresa porque nunca notou isso, como a maioria de seus amigos. Como se cada um só tivesse olhos para seu próprio umbigo, como dizia seu falecido avô. Ela mesma nunca reparou se já havia visto alguém com Síndrome de Down ou com vitiligo nas séries, novelas e nos canais que seguia, nem pessoas que andassem em cadeiras de rodas.



— É, professor, no Brasil, muita gente não tem representatividade. – constata Malu, que só conseguia se lembrar de uma participante de *reality show* que tinha as mesmas manchinhas que ela.

Todos ficaram comentando sobre o assunto após a aula do professor Rafael. Ele sempre os fazia pensar sobre o mundo.

A próxima a entrar na sala foi a professora de Artes, Luísa. Ela é baixinha como Malaika e tem os olhos verdes, cabelos cacheados e a pele bem clarinha. Ela conta à turma que, em março, costumam comemorar o dia de nascimento da escritora que dá nome à escola, Maria Firmina dos Reis.

Malaika ama ler, devora os livros, mas nunca havia ouvido falar sobre essa escritora que tinha o mesmo nome da sua avó.

— Bem, turma, hoje vou passar um trabalho para vocês juntamente com a professora Bete e o professor Rafael. – diz a professora com os olhinhos brilhantes. Diziam os “fifis³⁰” da escola que ela tinha um “*crush*³¹” no professor.

Os alunos que sabem do interesse da professora soltam assovios, o que deixa Luísa com as bochechas bem vermelhas. Meio sorrindo, meio fazendo cara de brava, ela passa uma pesquisa para turma sobre a escritora que eles ainda não conhecem, mas logo irão conhecer.

Pesquise na <i>Internet</i> quem é Maria Firmina dos Reis e qual sua importância para a história do nosso país:	
Sugestão de resposta: Maria Firmina dos Reis	Desenhe ou cole uma gravura de Maria Firmina.

³⁰ Gíria que indica que uma pessoa é fofqueira, mas sem maldade. Pessoa que gosta de comentar sobre a vida alheia.

³¹ Estar interessado em alguém. Idealização amorosa.

Capítulo 4

Toda a alegria que Malaika sente em sua nova escola vai embora aos finais de semana. Sua mãe, Gisele, recebe sua família em casa, e eles não são nada legais com a garota. Quando Gisele não está por perto, soltam piadinhas racistas e debocham da menina. Malaika não tem coragem de contar o que acontece. E se a mãe não acreditar?

As primas entram no quarto dela sem pedir, mexem em suas coisas e nunca deixam que participe das conversas e brincadeiras. As tias querem que a menina cuide das crianças menores e que faça tudo que elas mandam. Malaika não se sente em sua própria casa quando está perto deles. Sente-se “a coitadinha que vive de favor”. Como já havia escutado a mãe de Gisele falar.

Gisele faz questão de dizer que Malaika é sua filha. A mãe biológica a havia escolhido para tomar conta da menina caso ela faltasse, o que, infelizmente, aconteceu. Mas a família dela não parece ver assim, sempre inventam novas maneiras de maltratar a garota e fazem isso de forma tão sutil que quem olha de fora não consegue perceber facilmente.

— Ei, menina! – diz a avó – Vá lá no seu quarto e pegue aquele *notebook* que minha filha te deu para suas primas usarem. Vá rápido!

Malaika ferve por dentro, mas, como sempre, levanta para fazer o que a megera quer. Nesse momento, sua mãe Gisele entra na sala com uma travessa quente de lasanha.

— Aonde você vai, filha? Já vou servir o almoço.

— Querida, Malaika ia pegar o *notebook* novo que você deu a ela para mostrar para as priminhas. Essa menina é um amor, filha! – responde a senhora mentindo.

As bochechas da menina ficam vermelhas de raiva, mas ela não fala nada, não tem coragem, mas se odeia por isso. Fica quieta mais uma vez e deixa que Gisele acredite em tudo que falam.

— Depois vocês brincam, filhota. Agora vamos almoçar. Ajude-me a trazer os pratos para a mesa. – sorri Gisele, feliz por sua família ter aceitado tão bem Malaika.

O almoço transcorre como todos os outros. A família de Gisele evita sentar ao lado da menina fazendo cara de nojo, como se ela tivesse alguma doença contagiosa que pudesse contaminá-los. Não tocam nos mesmos talheres que ela e estendem os copos para ela quando estão vazios

para que ela os encha. Tratam-na como uma empregada com o sorriso mais falso do mundo inteiro e os olhos debochados.

Às vezes, Malaika acha que a mãe percebe tudo e não faz nada. Parece impossível que ela não perceba. Como, em dois anos, não tenha flagrado nenhum dos beliscões que leva das tias, nenhum empurrão que as primas lhe dão, o fato de elas sempre estarem mexendo nas coisas dela, mas sem ela por perto? E o pior, como ela pode não perceber a cara que a avó faz todo momento em que está perto de Malaika? Dúvidas passam pela cabeça da menina e entristecem seu coração.

Essa história de chamar as irmãs da mãe de tias, as sobrinhas de primas e a mãe de avó é uma coisa que Malaika detesta. Lembra como foi difícil chamar Gisele de mãe. Só conseguiu porque ela sempre lhe deu tanto amor que, quando percebeu, já estava chamando. A madrinha abriu mão de tanta coisa para ser sua mãe, teve que voltar de um intercâmbio fora do Brasil para tirá-la do abrigo em que foi parar depois da morte dos pais. Seus avós maternos já haviam falecido e ela não tinha mais ninguém. O pai não tinha parentes conhecidos, tinha crescido em um orfanato. Então, quando os pais biológicos de Malaika morreram, ela ficou completamente sozinha e teria crescido no abrigo se sua madrinha não tivesse aparecido para lutar por sua guarda.

Na segunda-feira, Malaika acorda desanimada para ir à escola. O final de semana acaba com o bom humor dela. Sente-se arrasada quando a família da mãe vai embora.

Ela vai para a MARFI, assiste às aulas bem quieta, sem o sorriso que costuma ter no rosto, e fica dentro da sala no horário do recreio, diz para as amigas que irá estudar. A coordenadora Dandara, ao passar pela porta, vê a garota debruçada em sua mesinha escolar de olhos fechados e entra para ver se há algum problema, se algum aluno está perturbando-a. Dandara não espera que os alunos vão até ela, sai pelo pátio atenta a tudo que acontece. Sabe que muitas crianças se sentem envergonhadas em pedir ajuda e sofrem caladas, como ela mesma fazia no passado. — Oi, anjo! — diz Dandara, que passou a chamá-la assim depois de saber o significado do nome de Malaika. — Por que você está aqui sozinha? Aconteceu alguma coisa, linda?

Quando ouve essas palavras, toda vontade acumulada da menina de chorar explode de uma vez só e as lágrimas começam a escorrer por seu rosto. Ela tenta esconder a tristeza, não quer que a coordenadora perceba, mas é impossível. São tantas lágrimas que começam a manchar a capa de seu caderno.

— O que aconteceu, anjo? Vem comigo para minha sala. Vamos conversar.

Malaika enxuga o rosto e segue a coordenadora. O corredor está vazio. Todos os estudantes estão no pátio externo e ninguém vê a cena. A menina sente-se aliviada por isso, odeia chorar em público.

Ao chegarem na coordenação, Dandara fecha a porta para não serem interrompidas e começa a conversar com a menina. A coordenadora tem um jeito tão gentil de tratar as pessoas e parece realmente interessada em ajudar que a garota conta tudo que está acontecendo em sua vida desde a morte dos pais. Conta sobre como a Covid-19 os levou em pouco menos de um mês, da tristeza, do medo que sentiu.

Conta sua ida para um abrigo. O medo de se ver sozinha no mundo em um lugar cheio de estranhos que não eram muito amigáveis. Conta da madrinha que voltou do intercâmbio para ficar com sua guarda. Fala da família da madrinha que parece não querer uma garota negra na família e a trata com nojo e ódio. Conta tudo que está escondido bem no fundo de sua alma, faz um grande desabafo.

Dandara ouve tudo com lágrimas nos olhos e muita revolta no coração. Não é justo que uma menina de onze anos passe por tanto sofrimento e, ainda, tenha que lidar com o racismo de forma tão cruel.

— Malaika, se você quiser eu chamo sua mãe para conversar.

— Não, coordenadora. Ela vai ficar muito chateada em saber que contei para você em vez de contar para ela. – respondeu a menina mais calma.

— Você está sendo vítima de racismo, anjo. Dentro de sua própria casa. Isso é mais comum do que as pessoas pensam. No Brasil, diferente de outros países, tem um tipo de racismo muito difícil de se combater, é o racismo estrutural. Ele recebe esse nome porque está dentro da estrutura da nossa sociedade, ou seja, ele faz parte da sociedade. – explica a coordenadora.

— Como assim? Não entendi. – fala a menina bem confusa.

— Você já notou que pessoas negras são vítimas de muitas injustiças e tragédias que raramente são punidas? E o pior, muitas vezes, nem aparecem no jornal? – pergunta Dandara.

— Sim, coordenadora. Eu me lembro de vários casos de injustiça contra pessoas negras, como o de George Floyd, nos Estados Unidos, o de Miguel, que caiu do prédio aqui no Brasil, e, também, o caso dos três meninos que desapareceram e foram encontrados mortos. – relembra Malaika, que sempre prestava muita atenção nas notícias envolvendo pessoas negras.

— Isso, Malaika. Lucas, Alexandre e Fernando eram os nomes dos três meninos desaparecidos e mortos. Nem todo mundo presta atenção às notícias assim. Nós prestamos porque tem a ver com a gente. Pessoas negras como nós não nos passam despercebidas e suas histórias mexem com nossas emoções, nos dão raiva das injustiças, não é? – continua Dandara.

— O racismo está tão dentro da nossa sociedade que faz parte da base dela. Como se fosse um dos componentes do cimento com que levantamos uma casa. Muitas pessoas internalizaram a ideia de que o negro é inferior, que merece sofrer mais, que seu lugar é em trabalhos que recebem menor remuneração e que é pessoa de segunda classe. – cita a coordenadora com uma expressão triste e revoltada.

— Mas, por que, Dandara? O que foi que nós fizemos para não gostarem da gente? – pergunta Malaika engasgada pela tristeza.

— Nós não fizemos nada, anjo. Fizeram com a gente. Os poderosos do mundo pensam igual. Para eles, separar o mundo em pequenos grupos é muito mais fácil para dominá-lo. Um grupo deve ter privilégios e conseguir as coisas com um pouco mais de facilidade, os outros grupos devem ter desvantagens e passar a vida lutando para serem vistos como iguais. Como os poderosos sempre foram dos países mais ricos e esses países são de pessoas brancas, nós, negros, que somos e sempre seremos diferentes deles, fazemos parte de um grupo que sofre as consequências disso. – prossegue a coordenadora.

— Mas isso não quer dizer que somos inimigos uns dos outros. Muitas pessoas brancas nem ao menos sabem que são privilegiadas apenas pela cor da pele. Muitas também sofrem por estarem em outras categorias com desvantagens no mundo, como, as mulheres, os indígenas, os pobres, as pessoas com deficiência e tantas outras. – diz Dandara.

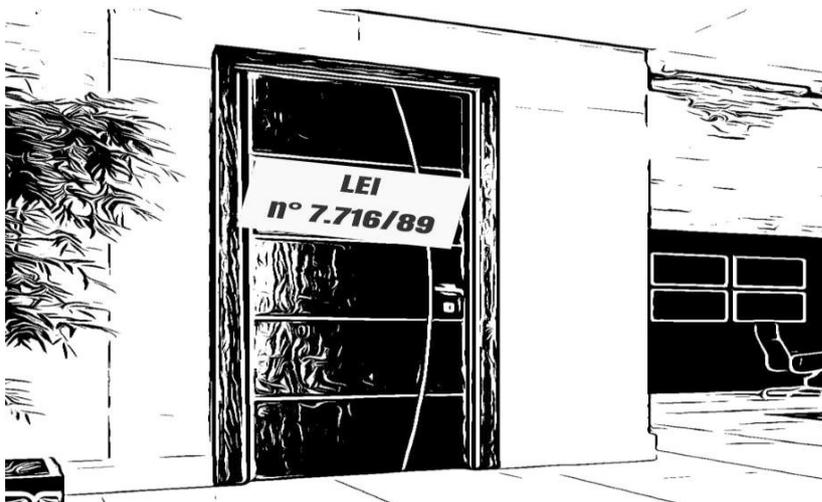
— Por isso é tão importante que todos conheçam o que é o racismo, o que é o preconceito e como ele atrasa não só o progresso do negro, mas do mundo todo. Enquanto brigamos uns com os outros por direitos básicos, pela educação, pela história e pela cultura, o mundo continua sendo um lugar de injustiças e pobreza. Os poderosos continuam a olhar lá de cima, da pilha de dinheiro que juntaram e que deveria ser de todos. As pessoas sofrem com as desigualdades sociais e se matam por quase nada, tamanha é a pobreza a que estão submetidas. – conclui a coordenadora.

Malaika ouve o que Dandara fala, apesar de não ter entendido tudo tão bem, fica admirada com as palavras dela. Então, o problema de tudo não está nela, está no mundo.

Após Malaika conversar com seus amigos, desabafar sobre a situação em casa e falar tudo que Dandara havia lhe dito, Lorena, que é a “viciada em séries” da turma e sempre tem ideias bem malucas e criativas, dá uma sugestão que é aplaudida por todos.

Malaika não tem coragem de contar para mãe o que estava sofrendo em casa, é muito tímida e precisa de terapia para lidar com isso, segundo Malu, que sempre ouve a mãe falar coisas assim para suas amigas, mas, com a ideia de Lorena, ela contará sem precisar dizer uma palavra.

Na sexta feira, antes de sair para escola, Malaika deverá pegar uma folha branca, um pincel preto e escrever o que a amiga sugeriu. Em seguida, colará na porta de seu quarto e sairá antes que Gisele veja. A ideia de Lorena foi pesquisar a Lei Nacional contra o Racismo e colocar na



porta do quarto. Não é possível que a mensagem não fique bem clara para a família de Gisele que sempre se diz por dentro das leis do país.

LEI N. 7.716/89=

Capítulo 5

A Escola Municipal Maria Firmina está bem agitada naquela sexta-feira. Todas as turmas terminam os preparativos para a festa de aniversário da escritora que, como eles descobriram nas pesquisas, havia falecido em 1917, mas é uma figura importante demais para ser esquecida. Os alunos passam sorrindo com os olhos, porque a boca continua coberta pela máscara, conversam animados, loucos pelas comidas gostosas e pelas apresentações teatrais preparadas para a comemoração no dia seguinte.

A escritora nasceu no dia 11 de março, porém a escola irá fazer uma grande festa no sábado, dia 12, para que os pais e responsáveis que trabalham durante a semana possam comparecer e

assistir às apresentações de seus filhos. A festa irá homenagear não apenas a escritora, que é uma personalidade negra importantíssima, como também a cultura negra brasileira.

Durante semanas, os meninos e as meninas pesquisaram em grupos divididos por sala:

Cinco pessoas negras importantes para História do Brasil e o que elas fizeram.	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

De quais países veio a maioria dos negros sequestrados pelo tráfico negreiro e como foi sua chegada ao Brasil:

Pesquise, escreva o nome de, cole figuras de ou desenhe				
5 instrumentos musicais originários da África:				
5 comidas típicas originárias da África:				

5 palavras utilizadas pelos brasileiros que têm origem africana:				

Os estudantes descobriram muitas coisas que não sabiam. A cultura negra e a história são realmente riquíssimas! Malaika, em anos de estudo em outras escolas, não sabia metade do que ficou sabendo na MARFI. Ficou muito feliz em ver todos comentando sobre a história do povo negro. Durante todo o trabalho, sentiu um calorzinho bom por dentro, algo que não se lembra de já ter sentido na escola. Conversando sobre isso com Dandara, a coordenadora lhe disse que esse sentimento era um baita orgulho por tudo que seus ancestrais fizeram e fazem pelo Brasil e pelo mundo.

Malaika descobriu, em suas pesquisas, vários tipos de penteados que poderia fazer em seu cabelo e que o problema não era a textura dele, nem seu volume. O problema de verdade era o preconceito de algumas pessoas que acham que todos têm que ser iguaizinhos, da mesma cor, com o mesmo tipo de corpo, altura, sotaque e tudo mais.

– Eu sou única e linda do jeitinho que sou! – pensa a menina com orgulho de si, enquanto cola em um cartaz a foto do seu casal famoso preferido, Lázaro Ramos e Taís Araújo, para ilustrar um poema da escritora brasileira Conceição Evaristo que, em 2022, concorreu a uma vaga a Academia Brasileira de Letras³². Conceição teve uma das maiores campanhas populares para que ganhasse, mas acabou perdendo. Em sua pesquisa, Malaika descobriu que sua candidatura à vaga expôs a falta de representatividade negra na Academia, que só teve três escritores negros: Machado de Assis, Domício Proença Filho e Gilberto Gil, mas nenhuma mulher negra.

Ao saber disso, Malaika resolveu acrescentar essa informação ao seu cartaz e pesquisou quem é Conceição Evaristo e outras quatro escritoras negras, duas brasileiras e duas de outros países.

Conceição Evaristo:
Carolina Maria de Jesus:

³² Instituição cultural criada para cultivar a língua e a literatura brasileira.

Lélia Gonzales:
Maya Angelou:
Chimamanda Ngozi Adichie:

Eram tantas escritoras incríveis que foi até difícil para Malaika escolher só essas cinco. Infelizmente, precisou deixar de fora escritoras como Alice Walker, Toni Morrison, Angela Davis e tantas outras maravilhosas. Malaika sente-se outra pessoa e fica impressionada com isso. É fácil ir à escola e é divertido. Quem diria?! Nunca imaginou que isso fosse possível. Ainda recebe um ou outro olhar enviesado de gente racista, mas se sente tão protegida que não abaixa mais os olhos. Se recebe olho torto, encara sem medo, porque sabe que a errada não é ela. Errado é quem se acha melhor por causa da cor da pele ou de quanto dinheiro os pais têm na carteira.

Malaika irá dormir na casa de Malu para terminar os trabalhos e, felizmente, não terá que ver a família da mãe no jantar. Está animada demais para ter que lidar com eles.

Seus amigos e ela estavam loucos para saber se a Lei 7.716/89 que deixou colada em sua porta faria algum efeito ou passaria batida, mas não hoje. Hoje, só querem conversar e terminar seus cartazes para a festa da escola. Amanhã, pensariam nisso.

Malaika, Lorena, Tati e Malu acordam cedinho no sábado. Dormiram todas acampadas no quarto de Malu, conversando, ouvindo K-pop e rindo bastante.

A mãe de Malu busca Marcos para tomar café com as meninas para darem os últimos retoques em seus trabalhos. As garotas e o garoto conversam sobre como irão vestidos e Malaika lembra a todos da fala de Dandara quando alguns alunos perguntaram se deveriam ir “fantasiados” para a festa:

— Gente, a pessoa negra não é um personagem para que vocês se vistam de determinada maneira em uma festa sobre a cultura negra! Eu sou negra, o diretor é negro, a professora Bete e o professor Rafael são negros e cada um de nós tem seu próprio estilo. Não existe um uniforme, uma fantasia para representar a pessoa negra. Por favor, não venham com perucas de cabelos

afros porque nosso cabelo não é para ser visto como adereço, ele faz parte da nossa personalidade, da nossa cultura. Vocês já devem ter percebido que filmes e novelas mostram a pessoa negra de maneira negativa, preconceituosa, muitas vezes exagerando nas ações e nas características físicas, criando assim uma visão caricata³³ da pessoa negra. – esclareceu Dandara — Muitos personagens negros da minha época de infância mostravam o negro só nessa visão caricata e preconceituosa. Como se todos negros fossem beberrões, malandros, trapaceiros ou faltassem dentes e andassem sempre descabelados por aí. Ainda bem que, após anos de luta, já possuímos personagens que nos representem de forma mais positiva e bacana. – concluiu a coordenadora.

Vários personagens de televisão e filmes vieram à cabeça de Malaika no momento. Personagens cujos nomes já foram usados como xingamentos e *bullying* contra ela. Vários alunos começaram a citar personagens caricatos que mostravam o negro de forma negativa e personagens incríveis que mostravam de forma positiva.

Personagens com visão negativa da pessoa negra:
Personagens com visão positiva da pessoa negra:

Marcos interrompeu o pensamento da menina exclamando:

— E isso acontece com os indígenas também! Já cansei de ver gente com pena na cabeça e tanga no Carnaval e no Dia dos Povos Indígenas! Affffffffff.

Todos concordaram e decidiram ir com roupas coloridas para representar toda alegria e exuberância do povo africano.

Nessa hora, Gisele chegou para buscar Malaika. A mãe havia marcado hora para ela em um salão especializado em cabelos crespos e cacheados. A menina estava muito animada para ir.

³³ Forma de apresentar uma pessoa em situações cômicas e de forma grotesca ou exagerada.

Já gostava um pouco mais dos seus cabelos e queria deixá-los crescer sem química para, quem sabe um dia, ficarem iguais da coordenadora Dandara.

No salão, a cabeleireira negra com um *black power*³⁴ incrível passou dicas para a menina e para sua mãe. Disse que o cabelo não pode ficar molhado constantemente, porque a raiz enfraquece, além de o fio ficar muito ressecado. Como o cabelo crespo é mais fino e menos oleoso, pode quebrar muito e até cair sem uma hidratação adequada e uma secagem correta.



Malaika percebe que anda fazendo tudo errado com o seu cabelo. Nessa onda de abaixar o volume, está só maltratando seus fios e ressecando-os.

— Nunca mais eu vou molhar meu cabelo o tempo todo para os outros não falarem do volume! – diz para Gisele.

— Era por isso que eles estavam sempre molhados, filha? – pergunta a mãe surpresa. – Seu cabelo é lindo e quem tem que gostar dele é você. Se alguém te disser que não gostou, manda tomar conta da própria vida que é melhor.

As duas chegam em casa rindo. Malaika vai direto para o quarto olhar no espelho como havia ficado seu penteado. A menina ama o que vê. A cabeleireira fez várias trancinhas e colocou xuxinhas coloridas nas pontas. A menina, pela primeira vez na vida, sente-se linda. Sabe que todos irão elogiá-la e seus amigos ficarão tão orgulhosos quanto ela. Quando Malaika sai do quarto com um vestido colorido, sua máscara



do Pantera Negra e suas trancinhas balançando, encontra Gisele na sala esperando por ela.

— Minha filha, sente-se aqui um pouquinho. Ainda está cedo, vamos conversar. – chama a mãe com um sorriso triste e envergonhado.

Malaika senta-se ao lado dela no sofá e fica calada. Já imagina sobre o que seria essa conversa.

— Por que você pregou a lei contra o racismo em sua porta, Malaika?

A menina permanece calada, olhando para as próprias mãos. Não sabe bem o que responder.

— Foi por causa das pessoas que vêm aqui em casa, filha? – insiste a mãe e seus olhos se enchem de lágrimas quando a menina concorda com a cabeça.

³⁴ Também conhecido como cabelo afro, o cabelo *black power* (poder negro) caracteriza-se por fios sem definição, pontas repicadas, muito volume e formato arredondado. Mais que um penteado, foi adotada pelos negros como uma forma de resistência aos preconceitos e de identidade negra.

— Me perdoe, filha. Eu prometi para sua mãe que a protegeria de toda maldade e falhei com você. Deixei você ser maltratada dentro de sua própria casa. – soluça Gisele.

— Mas você não sabia, mãe. – Malaika tenta consolá-la.

— Eu sentia, amor. Apesar de nunca ter visto ou ouvido nada. Eu sentia, mas preferi fingir que não estava percebendo. Preferi ignorar e fingir para mim mesma que a pessoa que me criou e as pessoas com quem eu cresci não seriam capazes de fazer mal a alguém. Eu preferi fechar meus olhos a acreditar que minha família era racista e estava te maltratando bem debaixo do meu teto! – o choro corre livremente pelo rosto de Gisele.

A menina fica calada segurando a mão da mãe. Em uma das suas aulas, o professor Rafael havia dito que o brasileiro, muitas vezes, mesmo sendo racista, finge que não; fica escondido atrás da tal fama de o Brasil ser um país com democracia racial³⁵.

Rafael deixou claro sua opinião de que essa democracia que tanto dizem, para ele, era uma grande enganação, afirmando para a turma:

— Como podemos ser todos iguais se as pessoas negras ainda são o maior número de presos, de pessoas sem acesso à escola e em empregos mal remunerados? Quantas pessoas negras em cargos importantes vemos ao nosso redor, na televisão, nas revistas, na *Internet*? Em um país com uma grande população negra como é o Brasil, como vemos tão poucos negros bem-sucedidos por aí?

Malaika pensa nisso tudo enquanto consola a mãe. “Era disso que o professor falava.” – constata ela. “No Brasil, ninguém é racista, mas muitos desviam de um negro quando estão andando na rua. Muitas pessoas são seguidas dentro de lojas e *shoppings* por causa da cor. Sem fazerem nada, já são consideradas suspeitas!”

— Mãe, eu entendo que, para a senhora, não é fácil saber que veio de uma família preconceituosa, que maltrata as pessoas negras. Mas você não é assim! Você voltou para o Brasil para tomar conta de mim. Sempre está ao meu lado. Sofre comigo. Você é minha mãe e eu te amo. – diz a menina para Gisele.

Gisele a abraça emocionada e conta que, na noite anterior, mostrou a Lei para a família e teve uma conversa séria com todos. Eles negaram. Os preconceituosos quase sempre negam que o são. Mas Gisele disse-lhes que, onde não cabia Malaika, não a cabia também. Pediu para não irem mais à casa dela até que melhorassem como seres humanos e começassem a tratar sua filha como ela realmente merecia ser tratada.

³⁵ Ideia difundida por muitos brasileiros de que, no Brasil, todas as pessoas são tratadas iguais, independentemente de sua raça.

Malaika sentia-se culpada por afastar a mãe da família, mas ela lhe disse que sua família era ela e que está se afastando da mãe, das irmãs e dos sobrinhos não por causa da menina, e sim por causa deles mesmos e suas cabeças preconceituosas.

As duas abraçam-se e prometem contar tudo uma à outra para que nunca mais sofram por causa de terceiros.

— Vá lá, filhota! Aproveite a festa da escola. Daqui a pouco, vou para lá ver sua apresentação.
— fala a mãe com um sorriso mais leve.

Malaika enxuga suas lágrimas, retoca seu brilho labial e sai para escola. Sente-se bem consigo mesma, sente-se bonita como ela é e com uma vontade imensa de mostrar para esse mundo inteiro que ela é capaz de fazer e ser tudo o que quiser.

— Não será fácil, mas eu agora confio em mim. Tenho leis que me apoiam e pessoas que me amam e lutarão sempre comigo. — pensa a menina, sentindo-se uma princesa, ou melhor, uma guerreira africana, pois sabe que não será fácil. Chorará muitas vezes ainda, mas nunca mais parará de lutar por si mesma e por todas as pessoas negras do mundo.

Perdida em seus sonhos, a garota leva um baita tropeção, atrapalhando a cena de protagonista de filme que imagina. Sorri de si mesma e segue de cabeça erguida. Ela está aprendendo que para ser uma verdadeira heroína não precisa ser perfeita.



Ficha Literária – Malaika (livro paradidático)

Nome: _____		
Idade: _____	Cor: () preto () branco () pardo () amarelo () indígena	Data de avaliação: ___/___/___ Série e Turma: _____
Sexo: () Mas. () Fem.		

1- Como Malaika se sentia antes de entrar na Escola Municipal Maria Firmina dos Reis? Marque quantas alternativas quiser:

() feliz () triste () excluída () solitária () orgulhosa de si () feia

2- A garota tinha orgulho em ser negra no começo da história?

() sim () não

3- Em sua opinião por que ela se sentia assim?

4- Quem foi Maria de Firmina dos Reis?

() uma enfermeira () uma dona de casa () uma escritora

5- Você conhecia a história de Maria Firmina?

() sim () não

6- Por que ela é importante para história da comunidade negra brasileira?

7- O que diz a Lei 10.639/03 aprendida por Malaika em sua escola?

8- Você acha esta lei importante?

() sim () não

9- Por que você pensa assim?

10- Quais assuntos você achou mais importante nas aulas de Malaika? Escreva cinco deles:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

11- Você gostou da história do livro?

() Sim () Um pouco () Não

12- Você aprendeu coisas novas sobre a história e a cultura da África com o livro?

() Sim () Um pouco () Não

13- Você já sabia, antes de ler o livro, que a cultura negra estava tão presente no nosso dia a dia?

() Sim () Um pouco () Não

14- Onde você conseguiu a maioria das informações que você já tinha sobre a História e a Cultura africana antes de ler o livro “Malaika”?

() Nos livros () Na escola () Na internet () Eu não sabia muita coisa.

15- Você acha importante que os alunos saibam sobre a História e a Cultura africana e sua influência no Brasil?

() Sim () Um pouco () Não () Não sei

16- Você indicaria a leitura e as atividades do livro “Malaika, um anjo negro” aos outros alunos da escola?

() Sim () Não

Por quê: _____

17- Em sua opinião o que pode melhorar no livro?

18- Em sua opinião as pessoas negras são tratadas da mesma forma que as pessoas brancas na escola? Por quê?

19- A sua escola ensina a História da África e a cultura africana? Por quê?

20- Como você acha que esse tema pode ser trabalhado nas escolas? Dê sugestões:

Obrigada por participar desta pesquisa. Seus dados e suas respostas serão utilizados apenas pela pesquisadora levantar dados de como as pessoas da sua sala se sentem consigo mesmas e não serão divulgadas individualmente para pais, professores ou coordenação.

Pesquisadora: Kênia Patrícia Araújo
Orientador: Danilo Rabelo

APÊNDICE 2 - INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

O projeto **A Representatividade Negra no Ambiente Escolar e o seu Impacto na Autoestima e na Aprendizagem dos Alunos do Ensino Fundamental** é uma pesquisa-ação que irá disponibilizar o livro paradidático intitulado “Malaika, um anjo negro”, de minha autoria, com o intuito de trabalhar os conteúdos relacionados à História e Cultura Afro brasileira e Africana de forma lúdica e divertida, em duas turmas Fs do segundo ciclo da adolescência (5º ano do Ensino Fundamental) em uma escola, na Rede Municipal de Educação de Goiânia-GO, na perspectiva de poder colaborar com o que está disposto na Lei nº10.639/03.

Ressalto a importância dos professores, responsáveis e alunos das turmas participantes à realização e desenvolvimento desta pesquisa-ação. Durante a pesquisa distribuirei dois questionários que visam investigar como anda a autoestima dos alunos antes da leitura do livro paradidático e após a leitura. Todo material será disponibilizado sem custos para os alunos participantes do projeto. A professora de Língua Portuguesa aplicará a leitura coletiva do livro em suas aulas de leitura durante os meses de maio e junho do corrente ano. Os alunos, que porventura não quiserem participar da pesquisa, farão a leitura de outra obra previamente escolhida pela professora, sem nenhum prejuízo para o estudo da disciplina. Procurarei integrar-me às atividades desenvolvidas durante as aulas de leitura, com vistas a mais bem perceber as interações sociais e a práxis pedagógica dos sujeitos pesquisados, procurando interferir o mínimo nestes momentos. Pretendo proporcionar à professora aplicadora, à coordenação e aos demais interessados no projeto informações, discussões, materiais que tratam da temática Educação para as relações étnico-raciais para que possam se inteirar melhor do tema trabalhado pela obra.

Os benefícios da participação nesta pesquisa e da leitura do livro paradidático será o estudo da história e cultura africana já presentes no currículo escolar e no conteúdo dos professores que buscará refletir sobre as questões históricas, sociais e culturais africanas e afrodescendentes, desconstruindo as visões estereotipadas e racistas que foram produzidas ao longo da história brasileira, favorecendo a construção de identidades positivas.

Metodologia da pesquisa:

1. Será realizada uma revisão bibliográfica sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; compreender o que está disposto na Lei nº 10.639/03;
2. Levantamento dos dados documentais da Escola Campo; Projeto Político Pedagógico (PPP), Planejamento Anual e currículo;
3. Questionário criado a partir da Escala de Auto-Conceito (Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale 2);
4. Observações em sala de aula;
5. Ficha literária para avaliação do livro didático;
6. Exposição do material criado a partir da leitura do livro: Malaika, um anjo negro;
7. Tabulação dos dados, interpretação e escrita do documento final em forma de dissertação e submissão deste à Banca para avaliação e conclusão do curso.

A contribuição da Escola Campo consistirá na participação da professora de Língua Portuguesa que atua nas turmas Fs do Segundo Ciclo da Adolescência (5º ano do Ensino Fundamental), coordenação pedagógica, secretaria da educação, alunos(as) e seus responsáveis enfim, de toda a comunidade escolar para a realização e desenvolvimento desta pesquisa-ação, por meio do preenchimento dos questionários, da leitura do livro paradidático e posteriormente da sua avaliação referentes a temática Educação para as relações étnico-raciais, na perspectiva de sugerir atividades que contemple a cultura afro-brasileira e africana no processo de ensino-

aprendizagem, o qual possa estabelecer valores de igualdade, tolerância e direitos humanos, gerando uma representatividade positiva da cultura e da história negra para todos os envolvidos direta e indiretamente neste projeto.

Todos os procedimentos sugeridos neste trabalho são pautados no respeito às individualidades de todos os indivíduos participantes e caso queiram podem abandonar a pesquisa a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer sanção ou penalidade e ainda sobre os possíveis riscos e benefícios decorrentes de sua participação. Os sujeitos dessa pesquisa não terão nenhuma despesa e também não receberão qualquer vantagem financeira, sendo que o resultado não tem fins econômicos, mas sim, acadêmicos.

Como toda pesquisa que envolva seres humanos, esta também apresenta possíveis riscos, como por exemplo, opiniões pessoais de alguns(mas) participantes que possam levar a pequenos desconfortos e constrangimentos aos seus pares. Devido a isto as professoras e a pesquisadora estarão atentas às discussões que possam ocorrer durante o trabalho, estando sempre a postos para intervir e mediar de forma tranquila e positiva as possíveis situações problemas.

Os nomes da Escola Campo e dos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, não sofrerão nenhum dano, caso algum respondente sentir-se constrangido, está livre em não responder às questões do instrumento de pesquisa.

Os dados coletados nessa pesquisa serão guardados em local seguro, sob a responsabilidade da pesquisadora durante e após a pesquisa por um período de cinco anos, a contar após a defesa da dissertação. Também serão doados à biblioteca da Escola Campo dois exemplares do livro paradidático utilizado como produto educacional para que possam ser lidos pelos interessados no projeto.

Projeto de Pesquisa: A Representatividade Negra no Ambiente Escolar e o seu Impacto na Autoestima e na Aprendizagem dos Alunos do Ensino Fundamental.

Pesquisadora: Kênia Patrícia Araújo.

Orientador: Prof. Dr. Danilo Rabelo

Dados da pesquisadora:

Kênia Patrícia Araújo..

Telefone: (62) 996651617

E-mail: ainekojuara@hotmail.com

Dados do CEP Responsável pela autorização da pesquisa:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás

Telefone (62) 3521 1215, E-mail: cep.prppg.ufg@gmail.com

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/PRPPG-UFG, Caixa Postal: 131. Prédio da Reitoria, Piso I, Campus Samambaia (Campus II) – CEP: 74001-970 Goiânia – Goiás.

Desde já agradeço a colaboração de todos e todas, aproveitando para enviar-lhes meus votos de estima e consideração.

Goiânia, ____ de ____ de 2021.

KÊNIA PATRÍCIA ARAÚJO

APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Pais/Responsáveis

Você na qualidade de responsável pelo (a), está sendo convidado (a) a consentir que o(a) menor participe, como voluntário/a, da pesquisa intitulada **“A Representatividade Negra no Ambiente Escolar e o seu Impacto na Autoestima, no Respeito à Diversidade e na Aprendizagem dos Alunos do Ensino Fundamental”**. Meu nome é Kênia Patrícia Araújo, sou a pesquisadora responsável pelo projeto, e minha área de atuação é Ciências Humanas/Língua Portuguesa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você consentir na participação de seu(ua) filho(a) neste estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, não haverá penalização para nenhuma das partes. Mas se houver o aceite, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail ainekojuara@hotmail.com ou através de contato telefônico para o número (62) 996651617, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os direitos de seu(ua) filho(a) como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, de segunda a sexta-feira, no período matutino.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

O projeto **A Representatividade Negra no Ambiente Escolar e o seu Impacto na Autoestima e na Aprendizagem dos Alunos do Ensino Fundamental** é uma pesquisa-ação que pretende produzir e disponibilizar um livro paradidático intitulado “Malaika, um anjo negro”, de minha autoria, com o intuito de trabalhar os conteúdos relacionados à História e Cultura Afro brasileira e Africana e temas relacionados a autoestima, autoaceitação e respeito à diversidade de forma lúdica e divertida com a colaboração da professora de Língua Portuguesa de forma lúdica e divertida, em duas turmas Fs do segundo ciclo da adolescência (5º ano do Ensino Fundamental) da Escola Municipal Monteiro Lobato, na perspectiva de poder colaborar com o que está disposto na Lei nº10.639/03.

Ressalto a importância da participação do(a) seu(ua) filho(a) à realização e desenvolvimento desta pesquisa-ação. Durante a pesquisa distribuirei dois questionários que visam investigar como anda a autoestima dos alunos antes da leitura do livro paradidático e após a leitura. Todo material será disponibilizado sem custos para os alunos participantes do projeto. A professora de Língua Portuguesa aplicará a leitura coletiva do livro em suas aulas de leitura durante os meses de maio e junho do corrente ano. Os alunos, que porventura não quiserem participar da pesquisa, farão a leitura de outra obra previamente escolhida pela professora, sem nenhum prejuízo para o estudo da disciplina. Procurarei integrar-me às atividades desenvolvidas durante as aulas de leitura, com vistas a mais bem perceber as interações sociais e a práxis pedagógica dos sujeitos pesquisados, procurando interferir o mínimo nestes momentos. Pretendo proporcionar à professora aplicadora, à coordenação e aos demais interessados no projeto informações, discussões, materiais que tratam da temática Educação para as relações étnico-raciais para que possam se inteirar melhor do tema trabalhado pela obra.

Como toda pesquisa que envolva seres humanos, esta também apresenta possíveis riscos, como por exemplo, opiniões pessoais de alguns(mas) participantes que possam levar a pequenos desconfortos e constrangimentos aos seus pares. Devido a isto as professoras e a pesquisadora estarão atentas às discussões que possam ocorrer durante o trabalho, estando sempre a postos para intervir e mediar de forma tranquila e positiva as possíveis situações problemas.

Os benefícios da participação nesta pesquisa e da leitura do livro paradidático será o estudo da história e cultura africana já presentes no currículo escolar e no conteúdo dos professores que buscará refletir sobre as questões históricas, sociais e culturais africanas e afrodescendentes, desconstruindo as visões estereotipadas e racistas que foram produzidas ao longo da história brasileira, favorecendo a construção de identidades positivas.

Metodologia da pesquisa:

1. Será realizada uma revisão bibliográfica sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; compreender o que está disposto na Lei nº 10.639/03;
2. Levantamento dos dados documentais da Escola Campo; Projeto Político Pedagógico (PPP), Planejamento Anual e currículo;
3. Questionário criado a partir da Escala de Auto-Conceito (Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2);
4. Observações em sala de aula;
5. Ficha literária para avaliação do livro didático;
6. Exposição do material criado a partir da leitura do livro: Malaika, um anjo negro;
7. Tabulação dos dados, interpretação e escrita do documento final em forma de dissertação e submissão deste à Banca para avaliação e conclusão do curso.

Todos os procedimentos sugeridos neste trabalho são pautados no respeito às individualidades de todos os indivíduos participantes e caso queiram podem abandonar a pesquisa a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer sanção ou penalidade e ainda sobre os possíveis riscos e benefícios decorrentes de sua participação. Os sujeitos dessa pesquisa não terão nenhuma despesa e também não receberão qualquer vantagem financeira, sendo que o resultado não tem fins econômicos, mas sim, acadêmicos.

Os nomes da Escola Campo e dos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, não sofrerão nenhum dano, caso algum respondente sentir-se constrangido, está livre em não responder às questões do instrumento de pesquisa.

Os dados coletados nessa pesquisa serão guardados em local seguro, sob a responsabilidade da pesquisadora durante e após a pesquisa por um período de cinco anos, a contar após a defesa da dissertação. Também serão doados à biblioteca da Escola Campo dois exemplares do livro paradidático utilizado como produto educacional para que possam ser lidos pelos interessados no projeto.

Ressaltamos que a divulgação do nome e/ou da imagem de seu(u) filho(a) somente acontecerá se for permitida por você, solicito que rubriche no parêntese abaixo a opção de sua preferência:

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses das opções que validam sua decisão:

(_____) Permito a identificação do meu(minha) filho(a) nos resultados publicados da pesquisa.

(_____) Não permito a identificação do meu(minha) filho(a) nos resultados publicados da pesquisa.

(_____) Permito a gravação de voz do meu(minha) filho(a).

(_____) Não permito a gravação de voz do meu(minha) filho(a).

(_____) Permito a utilização das respostas e opiniões do meu(minha) filho(a).

(_____) Não permito a utilização das respostas e opiniões do meu(minha) filho(a).

(_____) Permito a divulgação da imagem nos resultados publicados da pesquisa do meu(minha) filho(a).

(_____) Não permito a publicação da imagem nos resultados publicados da

pesquisa do do meu(minha) filho(a).

Desde já agradeço a colaboração de todos e todas, aproveitando para enviar-lhes meus votos de estima e consideração.

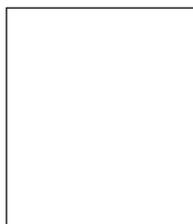
Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, abaixo assinado, autorizo meu(minha), filho(a), a participar do projeto intitulado “**A Representatividade Negra no Ambiente Escolar e o seu Impacto na Autoestima e na Aprendizagem dos Alunos do Ensino Fundamental**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que a participação dele(a) nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Kênia Patrícia Araújo sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação de meu(minha), filho(a) no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Fui informado(a) que a participação de meu(minha), filho(a) nesta pesquisa não envolve nenhum benefício financeiro ou gasto. Declaro, portanto, que concordo com a participação de meu(minha), filho(a) no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável



Testemunha 1

Testemunha 2

Caso necessário: impressão digital

APÊNDICE 4 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“A Representatividade Negra no Ambiente Escolar e o seu Impacto na Autoestima, no Respeito à Diversidade e na Aprendizagem dos Alunos do Ensino Fundamental”**. Meu nome é Kênia Patrícia Araújo sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Ciências Humanas/Língua Portuguesa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail: ainekojuara@hotmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (62) 996651617. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você ou seus responsáveis também poderão fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

O trabalho tem como objetivo geral disponibilizar um questionário sobre sua autoestima a ser respondido por você e a leitura e a ficha literária do livro paradidático intitulado “Malaika, um anjo negro”, de minha autoria, com o intuito de trabalhar os conteúdos relacionados à História e Cultura Afro brasileira e Africana e temas relacionados a autoestima, autoaceitação e respeito à diversidade de forma lúdica e divertida, em sua sala de aula com a colaboração da professora de Língua Portuguesa da turma, na perspectiva de poder colaborar com o que está disposto na Lei nº10.639/03 que trata sobre a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nas escolas. Lei que você ficará conhecendo mais durante a leitura do livro da Malaika, uma garotinha da sua idade que estuda na mesma série que você e passa por muitas descobertas e aprendizados.

A pesquisa é voluntária e sem necessidade de identificação do participante, garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso, e a pleitear indenização em caso de danos, conforme previsto em Lei. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Esta pesquisa tem baixo risco aos participantes. Para evitar os riscos mínimos conhecidos tais como a exposição e constrangimento, não haverá identificação da escola campo nem dos participantes. O benefício de participar da pesquisa é obter maior conhecimento sobre a temática racial e a história e a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros de forma bem divertida e respeitosa.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, escreva seu primeiro nome na opção que indica sua resposta:

(_____) Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

(_____) Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Como toda pesquisa que envolva seres humanos, esta também apresenta possíveis riscos, como por exemplo, opiniões pessoais de alguns(mas) participantes que possam levar a pequenos desconfortos e constrangimentos aos seus pares. Mas não se preocupe, as professoras e a

pesquisadora estarão atentas às discussões que possam ocorrer durante o trabalho, estando sempre a postos para intervir e mediar de forma tranquila e positiva as possíveis situações problemas.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

Lembrando que para que você participe seu responsável também deve autorizar, assinando o documento enviado a ele pela pesquisadora.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, abaixo-assinado, concordo em participar do estudo intitulado **“A Representatividade Negra no Ambiente Escolar e o seu Impacto na Autoestima, no Respeito à Diversidade e na Aprendizagem dos Alunos do Ensino Fundamental”**. Informo que tenho menos de 18 anos e que, por isso, meu(minha) responsável também deverá autorizar minha participação por escrito em um documento enviado pela pesquisadora e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável Kênia Patrícia Araújo sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Fui informado(a) que a minha participação nesta pesquisa não envolve nenhum benefício financeiro ou gasto. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE 5- TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

A _____ está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado *A Representatividade Negra no Ambiente Escolar e o seu Impacto na Autoestima e na Aprendizagem dos Alunos do Ensino Fundamental*, coordenado pela pesquisadora **Kênia Patrícia Araújo** e orientado pelo Professor Doutor Danilo Rabelo pelo Programa de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica – **CEPAE/UFG**.

A *Escola Municipal Monteiro Lobato* assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de **outubro de 2021 até maio de 2022**.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Goiânia, de de 202.....

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

© Salute Pavan Petrolli, SN- Setor Orientville, Goiânia - Goiás

✉ emmonteirolobato.gyn@hotmail.com

☎ (62) 3258-8384

APÊNDICE 6 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – Professora Aplicadora

Você na qualidade de responsável pela disciplina de Língua Portuguesa nas turmas Fs do Segundo Ciclo da Adolescência está sendo convidada a ser a aplicadora do produto educacional produzido pela pesquisa “**A Representatividade Negra no Ambiente Escolar e o seu Impacto na Autoestima e na Aprendizagem dos Alunos do Ensino Fundamental.**” Meu nome é Kênia Patrícia Araújo, sou a pesquisadora responsável pelo projeto, e minha área de atuação é Ciências Humanas/Língua Portuguesa. Após receber os esclarecimentos e as informações sobre a presente pesquisa e caso aceite o convite para aplicar o livro didático Malaika, um anjo negro durante suas aulas de leitura semanais em uma das turmas Fs da qual é a regente na disciplina de Língua Portuguesa, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. A participação nesta pesquisa não envolve nenhum benefício financeiro ou vínculo empregatício. Esclareço que em caso de recusa na participação, não haverá penalização para nenhuma das partes. Mas se houver o aceite, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail ainekojuara@hotmail.com ou por contato telefônico para o número (62) 996651617, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas como professora aplicadora desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, de segunda a sexta-feira, no período matutino.

Metodologia da pesquisa:

1. Será realizada uma revisão bibliográfica sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; compreender o que está disposto na Lei nº 10.639/03;
2. Levantamento dos dados documentais da Escola Campo; Projeto Político Pedagógico (PPP), Planejamento Anual e currículo;
3. Questionários criados a partir da Escala de Auto-Conceito (Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale 2);
4. Observações em sala de aula;
5. Ficha literária para avaliação do livro didático;
6. Exposição do material criado a partir da leitura do livro: Malaika, um anjo negro;
7. Tabulação dos dados, interpretação e escrita do documento final em forma de dissertação e submissão deste à Banca para avaliação e conclusão do curso.

1 Informações Importantes sobre a Aplicação do Produto Educacional da Pesquisa:

- A primeira ação em sala da pesquisa será a aplicação feita por você e se necessário por mim do questionário criado a partir da Escala de Auto-Conceito (Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale 2) para a obtenção de dados referentes à autoestima, autoaceitação e da autodeclaração racial dos alunos participantes da turma.
- O motivo para realização desta pesquisa é de estudar e aprofundar o conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileiras, as relações étnico raciais no ambiente escolar, noções sobre representatividade, sobre autoestima e aprendizagem, melhorando a autoestima dos alunos e as relações em sala de aula e para isso disponibilizarei para você exemplares do livro Malaika, um anjo negro que foi escrito por mim seguindo as habilidades apresentadas pela BNCC (2018) e pelo DC-GO (2018) referentes às aulas de leitura e produção de texto.

- Um dos pontos levantados pelos professores, observados por mim em meu dia a dia escolar é o da escassez de material que contemple o disposto pela Lei 10.639/03, no que se refere à obrigatoriedade do ensino de "história e cultura afro-brasileira" dentro das disciplinas que já fazem parte das matrizes curriculares dos ensinos fundamental e médio. O material que disponibilizarei para sua aplicação contempla essa necessidade de forma lúdica e organizada. Tendo sido escrito especialmente para esta faixa etária com atividades curtas e lúdicas que poderão ser passadas por você ao final de cada sessão de leitura e depois recolhidas por mim como material de pesquisa e dados.
- O livro disponibilizado para sua leitura antecipadamente traz de maneira lúdica e educativa datas, personalidades, criações culturais e noções importantes a uma educação voltada às relações étnico-raciais. Com capítulos pequenos e atividades simples que envolvam a produção textual e a leitura, o livro poderá ser usado como seu material de apoio para suas aulas de leitura durante um mês. Caso não seja possível trabalhar todo o livro no prazo estabelecido, este poderá ser aumentado ou encerrado conforme sua experiência e seu trabalho em sala.
- Peço sua autorização para participar de algumas dessas aulas de leitura para obter dados sobre a participação dos alunos e suas opiniões frente aos temas apresentados no livro. As datas serão escolhidas por você, podendo ser canceladas, antecipadas ou adiadas conforme sua disponibilidade. Atuarei como seu suporte quando necessário e estarei a disposição por email, presencialmente ou pelo whatsapp para discutirmos estratégias ou resolvermos quaisquer questões que surjam no decorrer do projeto dentro ou fora de sala de aula.

Como toda pesquisa que envolva seres humanos, esta também apresenta possíveis riscos, como por exemplo, opiniões pessoais de alguns(mas) participantes que possam levar a pequenos desconfortos e constrangimentos aos seus pares. Devido a isto estarei sempre atenta e preparada para auxiliá-la nas discussões que possam ocorrer durante o trabalho, estando sempre a postos para intervir e mediar de forma tranquila e positiva as possíveis situações problemas.

Garanto a sua anonimidade total como aplicadora do projeto e reitero que sua desistência poderá ocorrer a qualquer momento sem nenhum problema ou necessidade de maiores explicações. O material de forma alguma fará imposição aos seus valores e crenças e nem trará prejuízos às suas aulas ou a sua prática pedagógica. A pesquisadora do projeto assumirá quaisquer consequências sociais ou legais que, por ventura, possam ocorrer com a aplicação do produto educacional em sala de aula.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses das opções que validam sua decisão:

- (_____) Permito minha identificação nos resultados publicados da pesquisa.
- (_____) Não Permito minha identificação nos resultados publicados da pesquisa.
- (_____) Permito a gravação de minha voz e a transcrição da mesma pela pesquisadora quando necessário ao projeto.
- (_____) Não permito a gravação de minha voz e a transcrição da mesma pela pesquisadora quando necessário ao projeto.
- (_____) Permito a utilização das minhas respostas e opiniões no projeto.
- (_____) Não permito a utilização das minhas respostas e opiniões no projeto.
- (_____) Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.
- (_____) Não permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, abaixo assinado, aceito participar como professora aplicadora do livro paradidático “Malaika, anjo negro” produzido para ser o produto educacional do projeto intitulado “**A Representatividade Negra no Ambiente Escolar e o seu Impacto na Autoestima e na Aprendizagem dos Alunos do Ensino Fundamental**”. Informo ter ciência de que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora responsável professora Kênia Patrícia Araújo sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, o que se espera de mim em cada fase da aplicação do produto, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Sei que a participação nesta pesquisa não envolve nenhum benefício financeiro ou vínculo empregatício. Esclareço que em caso de recusa na participação, não haverá penalização para nenhuma das partes. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE 7 - ESCALA DE AUTOCONCEITO (Adaptação)

(Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2)

INSTRUÇÕES: Leia cada uma dessas afirmações, com o auxílio de sua professora e veja se concorda com elas. Marque um X no quadrinho de sua resposta. **Responda, por gentileza, a todas as perguntas, mesmo que em relação a algumas, seja difícil se decidir.** Por favor, não marque duas alternativas na mesma frase. As informações que você der aqui serão utilizadas apenas pela pesquisadora e não serão divulgadas. Lembre-se de que não há respostas certas ou erradas. Só você pode dizer o que acha de si mesmo(a), por isso esperamos que responda de acordo com o que realmente sente.

Idade: _____		Cor: () preto () branco		Data de avaliação: ____/____/____	
Sexo: () Mas. () Fem.		() pardo () amarelo		Série e Turma: _____	
() indígena					
61	Sofro ou sofri bullying.	sim	às vezes	não	
62	Sou uma pessoa feliz.	sim	às vezes	não	
63	Gosto de ser como sou.	sim	às vezes	não	
64	Aceito-me do jeito que sou. (cabelo, traços, personalidade)	sim	às vezes	não	
65	Fico nervoso(a) quando o Professor me faz perguntas.	sim	às vezes	não	
66	Fico preocupado(a) quando temos testes na escola.	sim	às vezes	não	
67	Tiro boas notas na escola.	sim	às vezes	não	
68	Sou um membro importante da minha família.	sim	às vezes	não	
69	Desisto facilmente.	sim	às vezes	não	
70	Faço bem os meus trabalhos escolares.	sim	às vezes	não	
71	Sou lento(a) para terminar trabalhos escolares.	sim	às vezes	não	
72	Sou capaz de me destacar bem na turma.	sim	às vezes	não	
73	Na escola estou distraído(a) pensando em outras coisas.	sim	às vezes	não	
74	Preocupo-me muito.	sim	às vezes	não	
75	Sinto-me excluído e ignorado pelos meus colegas de escola.	sim	às vezes	não	
76	Tenho o cabelo bonito.	sim	às vezes	não	
77	Gostaria de ser diferente daquilo que sou.	sim	às vezes	não	
78	Odeio a escola.	sim	às vezes	não	
79	Vejo pessoas parecidas comigo na TV e nas revistas.	sim	às vezes	não	
80	Tenho muitos amigos.	sim	às vezes	não	

81	Sou feliz.	sim	às vezes	não
82	Sou bonito(a).	sim	às vezes	não
83	Costumo me envolver em brigas.	sim	às vezes	não
84	Já saí da sala para abaixar o volume do meu cabelo no banheiro.	sim	às vezes	não
85	Esqueço o que aprendo.	sim	às vezes	não
86	Gosto de aprender.	sim	às vezes	não
87	Tenho medo muitas vezes.	sim	às vezes	não
88	Sou diferente das outras pessoas.	sim	às vezes	não
89	Choro facilmente.	sim	às vezes	não
90	Sou uma boa pessoa.	sim	às vezes	não

Obrigada por participar desta pesquisa. Seus dados e suas respostas serão utilizados apenas pela pesquisadora levantar dados de como as pessoas da sua sala se sentem consigo mesmas e não serão divulgadas individualmente para pais, professores ou coordenação.

APÊNDICE 8 - Ficha Literária – Malaika

1- Como Malaika se sentia antes de entrar na Escola Municipal Maria Firmina dos Reis? Marque quantas alternativas quiser:

() feliz () triste () excluída () solitária () orgulhosa de si

2- A garota tinha orgulho em ser negra no começo da história?

() sim () não

3- Em sua opinião por que ela se sentia assim?

4- Quem foi Maria de Firmina dos Reis?

() uma enfermeira () uma dona de casa () uma escritora

5- Você conhecia a história de Maria Firmina?

() sim () não

6- O que diz a Lei 10.639/03 que a professora Dandara apresentou a turma de Malaika?

7- Você acha esta lei importante?

() sim () não

8- Por que você pensa assim?

9- Qual assunto você achou mais importante nas aulas de Dandara? Numere em ordem decrescente do mais importante (10) ao menos importante (1):

() A origem e significado dos nomes.

() O significado de representatividade.

() A vida de Maria Firmina dos Reis.

() Pessoas negras importantes à história brasileira.

() Os países de origem dos negros sequestrados e como foi sua viagem até o Brasil.

() A herança cultural africana nos: instrumentos, comidas e palavras.

() Entrevistar pessoas negras e saber suas histórias.

() A Lei 7716/89 que transforma o racismo em crime.

Desenhar a diversidade de pessoas na sala de aula e elogiá-las.

O bilhete dando apoio às pessoas vítimas do crime de racismo.

10- Você gostou da história do livro?

Sim Um pouco Não

11- Você aprendeu coisas novas sobre a história e a cultura da África com o livro?

Sim Um pouco Não

12- Você já sabia, antes de ler o livro, que a cultura negra estava tão presente no nosso dia a dia?

Sim Um pouco Não

13- Onde você conseguiu a maioria das informações que você já tinha sobre a História e a Cultura africana antes de ler o livro Malaika, um anjo negro?

Nos livros Na escola Na internet Eu não sabia muita coisa.

14- Você acha importante que os alunos saibam sobre a História e a Cultura africana e sua influência no Brasil?

Sim Um pouco Não Não sei

15- Você indicaria a leitura e as atividades do livro “Malaika, um anjo negro” aos outros alunos da escola?

Sim Não

Por quê: _____
