

PROJETO CONSCIÊNCIA NEGRA: CONTRIBUIÇÕES À CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA AFRO-BRASILEIRA NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Isadora Klein Wenzel¹⁹⁷

Kátia Renata Quinteiro Juliano¹⁹⁸

Fábio Pinto de Melo¹⁹⁹

Gilberto Ferreira da Silva²⁰⁰

INTRODUÇÃO

Abordar a influência da África em relação ao Brasil é algo fundamental e de caráter complexo e doloroso, pois requer dialogar criticamente com um passado escravagista e um presente onde ainda persistem discursos e práticas racistas, as quais para serem desconstruídas necessitam de amplo debate. É necessário desenvolver no contexto escolar um olhar que problematize ainda mais os conteúdos da disciplina de História, visto que seguidas vezes as lutas e a resistência do povo africano, advindos ao continente americano na condição de escravizado, são negligenciados.

Ao ligarmos os jornais ou acessarmos as redes sociais e de comunicação *online* hoje, em pleno século XXI e em meio a uma pandemia, nos deparamos com dois focos de notícias: a própria pandemia, que tem arrasado vidas tanto aqui no Brasil como no mundo todo, e os casos de racismo estrutural²⁰¹ que vem ceifando vidas de jovens e crianças pelo fato de serem negras, periféricas, de lares trabalhadores.

¹⁹⁷ Professora da EMEF Carlos Drummond de Andrade, Mestranda em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Formada em História. E-mail: isadorawenzel@gmail.com

¹⁹⁸ Professora da EMEF Carlos Drummond de Andrade, Mestranda em Educação pela Universidade La Salle. Formada em Pedagogia. E-mail: katiqjuliano@gmail.com

¹⁹⁹ Professor da EMEF Carlos Drummond de Andrade. Formado em História. E-mail: fabio.melo@canoasedu.rs.gov.br

²⁰⁰ Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle. Pesquisador do CNPq. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI). E-mail: gilberto.silva@unilasalle.edu.br

²⁰¹ Constitui as relações do racismo no padrão de normalidade. São ações conscientes e inconscientes da sociedade. (ALMEIDA, 2018)

Dizemos isso citando dois casos que tiveram forte repercussão midiática. O primeiro²⁰² ocorrido em maio de 2020, vitimou um menino de 14 anos que foi baleado dentro de casa, em São Gonçalo - RJ, durante um confronto com a Polícia Federal e Civil no Complexo do Salgueiro. O segundo²⁰³ incidente foi em junho e trata-se de um menino de cinco anos, em Recife - PE, que foi junto com sua mãe para o trabalho, colocado em um elevador pela patroa (que, pelos vídeos, aperta o botão do elevador referente aos andares mais altos do prédio), sendo levado ao nono andar e vindo a cair devido a entrada da criança a uma área de peças de ar condicionado. Nenhum desses casos estão explicitamente ligados ao racismo declarado como se conhece, mas ao racismo estrutural que rege a sociedade, que menospreza e desumaniza o indivíduo e que também vem sendo rechaçado em outros países.

A reflexão instaurada neste artigo parte da problemática da formação da identidade afro-brasileira e do empoderamento da negritude com educandos de uma escola pública e periférica. Essa situação mobilizou a elaboração de um projeto que questionasse e combatesse atitudes racistas, mas a partir da valorização do sincretismo cultural presente, especialmente, da contribuição e participação da África na nossa história. Com isso, também em vistas de analisar e sistematizar as contribuições que o projeto proporcionou aos estudantes e docentes envolvidos, auxiliando para a construção da identidade afro-brasileira e o reconhecimento da negritude como forma de afirmação, resistência e busca pela tomada de consciência dos fatos históricos a partir de uma historiografia que foi por séculos invisibilizada.

Iniciamos, portanto, com a análise do povo brasileiro e sua autodeclaração de cor; a breve explanação do racismo estrutural (Almeida, 2018) tão presente na sociedade brasileira (e ainda pouco compreendida ou minimizada com a prerrogativa de vitimismo); as relações da virada decolonial para a construção da

²⁰² Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/05/menino-de-14-anos-e-morto-em-casa-durante-acao-da-pf-no-rio.shtml>. Acesso em: 14 de jun. de 2020.

²⁰³ Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/06/05/caso-miguel-como-foi-a-morte-do-menino-que-caiu-do-9o-andar-de-predio-no-recife.ghtml>. Acesso em: 14 de jun. de 2020.

identidade (Maldonado-Torres; 2010, Fanon; 2008, Hall; 2006); as legislações vigentes que orientam o ensino das culturas africanas no ensino fundamental (LDB, BNCC, RCC); a análise do campo empírico (por meio dos PPP da escola) e finalizando com o projeto desenvolvido na escola. Como metodologia, o projeto fez uso da pesquisa ação, sendo considerada como uma oportunidade significativa de práxis investigativa.

POPULAÇÃO BRASILEIRA E A EMERGÊNCIA DOS ESTUDOS DECOLONIAIS

Considerando a população brasileira e a autodeclaração de cor apontada pelo IBGE²⁰⁴, nota-se que a sua grande maioria é composta por pessoas não brancas, que se consideram pardas (45,06%), pretas (8.86%), amarelas (0,47%) e indígenas (0.38%). A partir da análise dos dados, é possível constatar o quanto o racismo estrutural está presente nas relações sociais, pois apesar da maioria da população não se autodeclarar branca, o sistema vigente é o que privilegia pessoas brancas e se consolidou historicamente através de ações racistas, possibilitando a um grupo social se colocar como superior em relação aos demais impondo seu domínio.

Compreender que o racismo estrutural não é uma atitude individual, mas um sistema de opressão que nega direitos é um dos primeiros desafios que nos compete enquanto sociedade. Em seu livro *O que é racismo estrutural?* Almeida (2018) faz uma reflexão histórica de vários pontos que corroboram de que forma a estrutura social, política e econômica do Brasil sustenta o racismo mesmo que de maneira velada. A questão é, portanto, que “pessoas negras estão sobre o domínio de uma supremacia branca politicamente construída e que está presente em todos os espaços de poder e de prestígio social” (ALMEIDA, 2018, p.48).

²⁰⁴ Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 14 de jun. de 2020.

Falar sobre racismo e buscar meios de desconstruí-lo deve ser pauta em todos os espaços, mas na escola se torna cada vez mais urgente esse debate que não se efetouou ampla e satisfatoriamente após a lei 10.639/03. A presente lei defende a obrigatoriedade do ensino da história da África e afro-brasileira visando fortalecer os vínculos existentes entre Brasil e África e possibilitando conhecer esse continente tão diverso e do qual, por uma educação eurocêntrica, pouco sabemos.

Para tanto, os estudos decoloniais surgem como uma alternativa de problematizar o conhecimento oficial e eurocentrado, permitindo revisitar estes conhecimentos tomando por pressuposto compreender a perspectiva de quem foi vítima do trágico processo de colonização, ou seja, buscando-se realizar o que vem a ser denominado de “Giro Descolonial”, produzindo uma “geoepistemologia” (ESCOBAR, 2003; BALLESTRIN, 2013). O ponto de partida para esta tomada de consciência epistêmica aparentemente é simples, procurar localizar o outro lado da história, só que ao se propor a fazer esse movimento, desloca-se a centralidade de tudo o que foi produzido pelo continente europeu, designado, por exemplo, como um conhecimento local e passa-se a reconhecer modos outros de saberes e conhecimentos. Aqui se localiza um esforço hercúleo, pois ainda que pareça um movimento simples, o que se coloca em jogo é a tensão de desconstruir o que se aprendeu como história, informação correta e disponibiliza-se a abrir para outros modos de compreender. Escobar acaba por sintetizar bem na seguinte questão:

¿Podría ser, sin embargo, que el poder de la modernidad eurocentrada —como una historia local particular— subyace en el hecho de que ha producido particulares designios globales de forma tal que ha «subalternizado» otras historias locales y sus designios correspondientes? (2003, p. 58)

Ao se adotar esta perspectiva de trabalho em sala de aula na educação básica, valorizando autores oriundos das nações colonizadas, oportuniza-se para o debate e a conseqüente aprendizagem, o acesso a outras visões da história, a tantos anos contadas e recontadas da mesma forma e no contexto escolar, atribuindo,

reconhecendo e enaltecendo a autoridade a uma visão que se tornou hegemônica. Esse movimento, segundo Maldonado-Torres (2008), vem sendo disseminado nos Estados Unidos e América Latina em comunidades de imigrantes, afrodescendentes e indígenas, como também em países da Europa, tendo como exemplo as revoltas nos subúrbios de Paris.

A principal questão é pensar criticamente como se sucedeu às colonizações o desenvolvimento dos povos tidos como subalternizados, atribuindo a esse processo a herança produzida por anos de exploração, violência e barbárie entre colonizadores e colonizados, assim como, a valorização da cultura dos povos originários e escravizados que compõem a população brasileira:

En conclusión, el giro des-colonial se trata pues de una revolución en la forma en que variados sujetos colonizados percibían su realidad y sus posibilidades tras la caída de Europa en la Segunda Guerra Mundial. Ya las bases del giro des-colonial estaban planteadas de antemano en el trabajo de intelectuales racializados, en tradiciones orales, en historias, canciones, etc., pero, gracias a eventos históricos particulares, se globaliza a mitad del siglo XX. (MALDONADO-TORRES, 2008, p.70)

A construção da identidade racial, perpassa o cotidiano de dominação e opressão no qual diariamente as pessoas negras no Brasil vivenciam, sendo constantemente questionada e menosprezada. Frantz Fanon, em sua obra *Pele negra, máscaras brancas* (2008) acentua a necessidade de uma desalienação colonial e uma tomada de consciência das condições sociais e políticas da negritude, o que por vezes faz com que negros tenham vergonha da própria cor da sua pele.

Ao compreender a violência causada pelo racismo na própria identidade, o sujeito passa pelo processo de “libertar o homem de cor de si mesmo” (FANON, 2008, p.26). Por outro lado, podemos pensar o fato de que os efeitos do processo colonizador se estendem para além dos grupos formados por negros e indígenas, atinge também as populações descendentes do que resultou desta violência sobre os primeiros grupos. O lugar de colonizado, de uma forma abrangente, é enfaticamente caracterizada por Fanon: “O colonizado é um invejoso” (1968, p.29), o querer ser, estar

e usufruir do que representa o colonizador é um desses efeitos que perdura e se traduz em diferentes campos da organização de nossas sociedades contemporâneas. Inclui desde o universo acadêmico, expressado na busca pelo reconhecimento por aqueles que representam a manutenção de um poder colonial até as práticas culturais deslocadas do hemisfério norte para o sul, ocupando espaços de importância no cotidiano, geralmente em detrimento e invisibilização de outras locais.

Essa homogeneização cultural e dos corpos, que ainda permanece no século XXI, influenciando diretamente nas construções da identidade brasileira, traz luz ao debate dos efeitos da globalização. Para Hall (2006), mesmo sendo um movimento global, a forte influência Ocidental é uma determinante imperativa na formação do sujeito, agindo de “mão única”, do centro do sistema global para as periferias.

Portanto, quando se observa essa sociedade globalizada, com referências culturais do mundo todo, ainda prevalecendo a branquitude como ápice da beleza e do sucesso, a identidade acaba sofrendo fortemente essa pressão social. Almeida (2018) aponta esse estranhamento, quando há pouca representatividade negra em cargos de chefia e na academia, por exemplo. A mídia e o capitalismo alimentam essa necessidade estética da branquitude, assim como a constante afirmação e aprovação que faz com que muitos negros procurem “demonstrar aos brancos a riqueza do seu pensamento, a potência respeitável do seu espírito” (FANON, 2008, p.27).

O INÍCIO DO PROJETO CONSCIÊNCIA NEGRA

Tendo em vista a necessidade de dar visibilidade ao tema do racismo numa comunidade majoritariamente formada por pessoas negras e pardas, desde 2016 é desenvolvido o projeto sobre a Consciência Negra na EMEF Carlos Drummond de Andrade, no bairro Guajuviras, município de Canoas-RS. O objetivo dessa proposta é

abordar temáticas relacionadas à História afro-brasileira, conforme consta na lei 10.639/03, mas principalmente, dialogar com esta a partir de uma interseccionalidade cultural. Ao trazer essa perspectiva sobre o conhecimento histórico do continente africano e da sua relação com o Brasil, a intenção é provocar nas alunas e alunos interesse em conhecer e se reconhecer na História afro-brasileira.

Desde a sua idealização, o projeto foi criando corpo devido a adesão dos educandos por considerarem as aulas provenientes dessa temática diferentes e instigantes, fazendo com que as edições seguintes mobilizassem mais educandos, mais áreas de conhecimento e mais convidados para trabalharem a negritude e a identidade afrodescendente. Como o projeto é desenvolvido com todos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) o que se percebe por meio desse processo contínuo é que a compreensão e a interação vão se transformando. Sendo assim, educandos que participaram no 6º ano e seguem na escola, chegam ao 9º ano com outra percepção sobre questões históricas e identitárias que envolvem a África, muitas vezes possibilitada pelo trabalho que desenvolveram ao longo de quatro anos.

Como mencionado anteriormente, a lei nº 10.639/03, “altera a Lei nº 9.394²⁰⁵, de 20 de dezembro de 1996” que estabelece a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", assim como o estudo das lutas dos negros em terras brasileiras, “a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.” (BRASIL, 2003, art. 26-A). No entanto, após dezesseis anos da alteração da legislação, as privações oriundas do preconceito racial, o conhecimento pouco aprofundado dos docentes e dos currículos escolares, além da sujeição da cultura africana, limitada por um saber colonizado, seguem permeando as práticas pedagógicas.

²⁰⁵ LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Base Nacional Comum Curricular²⁰⁶, logo no início do seu texto sobre o ensino de História aborda a necessidade de um educador que proporcione a reflexão acerca “do passado como uma maneira de impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental, sendo aquele que dialoga com o tempo atual” (BRASIL, 2017, p. 397). Também aborda a relevância de se trabalhar a criticidade, levantar questionamentos da sua construção enquanto sujeito e do conhecimento do “outro” como parte constituinte de uma sociedade. Da mesma forma faz alusão à lei 11.645/08 com:

a inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas (...). (BRASIL, 2017, p.401)

Outro documento de direcionamento aos estudos do ensino de história e utilizado nas escolas como parâmetro é o Referencial Curricular de Canoas²⁰⁷ que faz um percurso orientador do conteúdo a ser trabalhado em História, de maneira que a organização do documento está separada em: unidades temáticas; objetos de conhecimento; habilidades a serem desenvolvidas (sistematizado por ano).

Por fim, nos cabe aqui analisar também o Projeto Político-Pedagógico²⁰⁸ da escola, a fim de conhecer o campo empírico no qual o projeto da Consciência Negra está sendo desenvolvido no decorrer desses quatro anos. Segundo o documento, a escola está situada em um bairro de vulnerabilidade social, onde 78% das famílias possuem renda mensal de um a dois salários mínimos (que atualmente podem ter

²⁰⁶ Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017)

²⁰⁷ Referencial Curricular de Canoas RCC (2018)

²⁰⁸ ppp - 2019

sofrido alterações significativas devido a pandemia do Covid19²⁰⁹) de maioria autodeclarada evangélica e católica (77% em relação a religiões afro, que corresponderam a 10%).

O PPP também traz no seu texto como parte integrante da diretriz pedagógica dos anos finais a incumbência de se trabalhar as leis acima citadas, assim como primar pelo:

Desenvolvimento das diferentes capacidades humanas através dos conhecimentos social e culturalmente construídos, com base nos princípios da igualdade, liberdade e pluralismo de ideias que garantam o acesso, a equidade, a qualidade e a permanência dos/as alunos/as, a fim de concluir o ensino fundamental. (CANOAS, 2019, p. 43)

Ao analisar esses documentos, se enfatiza a necessidade de investigação e desenvolvimento nas escolas das temáticas da africanidade e da construção étnica brasileira, para conhecimento, reconhecimento, criticidade e reflexão acerca das nossas origens. Aquela visão de sujeito na qual sua identidade é unificada tende a ficar cada vez mais no passado, sendo que há um constante movimento de transformação e fragmentação, que é definido historicamente (Hall, 2006). Outra reflexão importante é compreender que nesse país grande, de proporções continentais e com o histórico de abolição tardia (a qual não assegurou qualidade de vida aos libertos), um país que ainda hoje possui uma mentalidade de viés escravocrata, a branquitude se sobrepõe, potencializando posturas segregacionistas.

Uma constatação recorrente que se tem em sala de aula quando é debatida a escravidão é que os povos escravizados eram “necessariamente negros”. Essa temática²¹⁰ é abordada desde 6º ano, uma vez que pertence aos conteúdos previstos

²⁰⁹ Bairro contendo maior número dos casos de contágio pelo vírus no município de Canoas, 35,9% em 19/06/2020. Fonte: Prefeitura Municipal.

²¹⁰ Objeto de conhecimento: Senhores e servos no mundo antigo e no medieval; Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África). (p. 217-218)

pelo RCC. Não é uma situação diretamente relacionada ao que ocorre durante projeto, mas em sala de aula, enquanto se problematizam os conceitos, como por exemplo, o de imperialismo. Em geral, os apontamentos dos alunos nesse sentido surgem quando são questionados sobre quem eram os escravizados e, automaticamente respondem: os negros.

No entanto, é possível provocar essa constatação quando se faz a relação do escravizado com a cor da pele durante Antiguidade, pois havia povos que escravizavam e também eram escravizados, mas não eram negros, como os gregos e os romanos. Revela-se assim, o quanto do racismo estrutural está presente, inclusive, nos saberes escolares que seguem falhando ao não debaterem a visão de como a condição de escravizado está associada ao povo negro. Tal percepção engendra a ideia de escravizado não como uma condição imposta, mas como algo natural, concluindo que se é escravo, logo, é negro.

A partir desse ponto, inicia-se um lento processo de desconstrução de estereótipos e de sistemas de dominação. Ao trazer à tona e didaticamente as crueldades da escravidão é comum que os alunos se fechem ao invés de querer debater essa prática. A assimilação da ideia do escravizado ser inferior é algo presente na percepção dos alunos, mas de modo velado, é, também, o principal a ser problematizado, uma vez que houve uma construção ideológica e biológica europeia para tentar justificar o racismo. Mas, ao longo do ano, essa relação vai se modificando e não raras vezes eles buscam autonomamente conhecer sua ancestralidade e passam a combater falas e posturas racistas que surgem nas aulas.

O objetivo geral do projeto, que também está presente como parte constituinte do PPP da escola, é compreender e resgatar a diversidade da cultura afro-brasileira a fim de abordar aspectos positivos e debater estereótipos. Problematicando a partir de uma perspectiva decolonial, as implicações históricas que condicionaram o povo negro a uma situação de subalternidade, e resgatando a sua resistência que das mais variadas formas sempre se opôs ao *status quo* da branquitude. Como ressalta Fanon, a sociedade tem extrema responsabilidade na formação do ser e, portanto, “o

prognóstico está nas mãos daqueles que quiserem sacudir as raízes contaminadas do edifício” (FANON, 2008, p.27).

Os objetivos específicos do projeto compreendem: investigar o conhecimento dos estudantes a respeito do que sabem previamente sobre a cultura africana; realizar a valorização da identidade cultural e aprofundar o conhecimento sobre a relação Brasil-África; conscientizar a respeito do racismo existente na sociedade e as formas de combatê-lo a partir de elementos identitários positivos. A metodologia da pesquisa ação foi pensada pela sua característica de coleta de dados, registro coletivo, ao “discuti-los e contextualizá-los, já se está caminhando para a construção de saberes e para seu compartilhamento, num processo único, dialético, transformador dos participantes e das condições existenciais.” (FRANCO, 2005, p.499).

A maioria dos estudantes que frequentam a escola são pardos e negros, a questão do desenvolvimento da autoestima foi desde o início um elemento central durante a concepção do projeto, no sentido de incentivá-los a se colocarem como sujeitos históricos ao se identificarem com importantes figuras negras que contribuíram e contribuem para a formação social brasileira. Assim como, a participação, integração e interesse dos alunos não negros era fundamental para estabelecer o diálogo e, também, construir um conhecimento que partisse das referências de pessoas não brancas e que, devido ao racismo estrutural - consequência também de uma história eurocêntrica - sempre ocuparam posições subalternizadas.

Desde a sua primeira edição, nas aulas de História orientadas pela professora Isadora, o projeto envolveu todas as turmas da área, do 6º ao 9º ano. Devido a sua abrangência, foi necessário negociar com os colegas das outras disciplinas períodos em que os alunos pudessem, caso fosse necessário, desenvolver o trabalho. Essa estrutura segue até a edição mais recente, mas à medida que o projeto foi se consolidando, mais colegas aderiram. Esse acolhimento foi muito importante, pois a pesquisa requer dialogar com outras áreas multidisciplinares de conhecimento.

O material pesquisado sempre é trazido para a aula e debatido com cada grupo. Além da pesquisa é elaborado um cartaz em aula, que propicia aos alunos uma troca que torna o projeto vivo e atrativo, pois se aplica uma metodologia diferenciada das demais aulas ao longo do ano.

O projeto de 2019, ano no qual houve mais mobilização na escola de estudantes e colaboradores, foi planejado para contemplar as temáticas citadas a seguir.

PESQUISA E CONFECÇÃO DE CARTAZES PARA A EXPOSIÇÃO

Quadro 1. Temáticas de pesquisa do projeto

ANO	TEMÁTICA ABORDADA
6º ano	Personalidades negras: escritores/as, poetas, poetisas, cantores/as, atletas, entre outros.
7º ano	Religiosidade africana: orixás do panteão africano, nesse caso, segue-se a linha das religiões de matriz afro (as nações e o candomblé)
8º ano	Ritmos afro-americanos: blues, funk, jazz, samba, reggae e axé
9º ano	O movimento negro e as políticas públicas afirmativas: o histórico da data do 20 de novembro (porque essa data, contexto em que ela foi evocada) e as políticas públicas afirmativas (cotas raciais)

Fonte: Wenzel (2019).

Quadro 2. Temáticas de palestras do projeto.

PALESTRAS

ANO	TEMÁTICA ABORDADA
1º ano	Oficina confecção de cartaz coletivo sobre a cultura afro-brasileira e combate ao racismo
6º e 7º ano	A influência da música negra
8º e 9º ano	Religiosidade africana
9º ano	Movimento negro e políticas públicas afirmativas

Fonte: Wenzel (2019).

Quadro 2. Cronograma das atividades do projeto.

CRONOGRAMA

28/10 a 01/11	Sorteio dos grupos e do tema; entrega da folha contendo as orientações para o trabalho e o material necessário.
04/11 a 08/11	Confecção dos cartazes em aula, pesquisas acerca do tema sorteado; tensionamentos surgidos durante as pesquisas; registro no caderno das pesquisas e impressão/criação das imagens; elaboração dos cartazes; confecção de máscaras tribais.
11/11 a 14/11	Continuação dos cartazes e finalização
18/11 a 22/11	Palestras com convidados referentes aos temas: influência musical, religiosidade, políticas públicas afirmativas. Oficinas de capoeira, confecção de abayomis ²¹¹ , tranças afro, danças relacionadas às tradições afro-brasileiras.
23/11	Culminância do projeto

Fonte: Wenzel (2019).

²¹¹ As bonecas, símbolo de resistência, ficaram conhecidas como Abayomi, termo que significa 'Encontro precioso', em Iorubá, uma das maiores etnias do continente africano cuja população habita parte da Nigéria, Benin, Togo e Costa do Marfim. Disponível em <http://www.afreaka.com.br/notas/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>. Acesso em 24 de jun. de 2020.

A culminância do projeto se deu no dia 23 de novembro com a exposição dos trabalhos no ginásio (cartazes e máscaras); apresentação de dança coreografada da música Ginga – Iza; apresentação de dança ensaiada e preparada pelos estudantes; e venda de quitutes de origem africana pelos formandos dos 9º anos. Os educandos foram avaliados pela organização e capacidade para realizar o trabalho em grupo, pelas informações selecionadas durante a pesquisa (e problematizações surgidas ao longo do processo formativo) e pelas atividades complementares e autônomas como a apresentação de dança.

A ideia da dança por parte dos alunos surgiu após terem sido convidados a contribuir, na medida do possível, para trazer um grupo de dança de rua, o Restinga Crew, que se apresentaria na escola. A possibilidade de ter a apresentação já motivou um pequeno grupo de estudantes do sétimo ano (quatro integrantes, sendo duas meninas e dois meninos), a quem queriam criar e apresentar a sua coreografia no sábado do evento. Durante o contraturno, ou seja, pela manhã, o grupo ia à escola para ensaiar e, certamente, foi um dos momentos mais emocionantes e de retorno. A iniciativa da ideia, a criação da dança, a disciplina nos ensaios e a coragem e segurança de se apresentarem diante da escola foi possibilitada devido ao projeto, eles não só tiveram espaço, mas também se identificaram.

A sistematização da pesquisa nos cartazes, assim como as noções estéticas e a presença no dia da exposição, também compõe a nota.

Fig. 1 e 2. Registros fotográficos



Fonte: Arquivo pessoal Juliano e Wenzel (2018; 2019)

É necessário refletir sobre o racismo a partir de uma perspectiva histórica e tendo a consciência de que dos quatro autores deste texto, três são brancos e ocupam um lugar, que *a priori*, garante privilégios. Um desses privilégios, em uma sociedade racista, é o de não ser vítima de racismo. Conforme Ribeiro (2018) problematiza, não se deve ter medo das palavras ‘branco’, ‘negro’, ‘racismo’, ‘racista’. Dizer que uma determinada atitude foi racista é apenas uma forma de caracterizá-la e definir seu sentido e implicações. Torna-se fundamental trazer essas palavras ao campo de discussão para definir o *locus* social de cada um, ou, ainda referenciando Djamila Ribeiro, o lugar de fala que cada pessoa ocupa num sistema que exclui uma boa parte da sociedade, mas que envolve a todos.

CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em sala de aula, a complexidade do tema requer cada vez mais diálogo, pois sua invisibilidade acaba reforçando posturas e opiniões racistas que já se tornaram naturalizadas. O racismo por estar engendrado à estrutura do sistema, nem sempre é perceptível, mas isso não diminui a responsabilidade de todos nós, mais

especificamente de educadoras e educadores de identificar essa estrutura opressora e debater, ao contrário, essa invisibilidade torna essa tarefa imprescindível.

A pluralidade cultural brasileira levanta questões relevantes a serem questionadas e dialogadas no currículo escolar, desmistificando o saber colonizado que ainda hoje é difundido nas escolas. Para a construção da identidade brasileira, mais especificamente a legitimação da ancestralidade africana, é primordial que seja fomentado o debate, a representatividade e a tomada de consciência como deveres éticos e políticos de todos os cidadãos, sejam eles negros ou não. Nessa direção, o Projeto Consciência Negra acabou constituindo um espaço privilegiado em que as discussões puderam acontecer de forma planejada no ambiente escolar, propiciando aos alunos outros modos de fazer leituras do mundo a partir de aspectos históricos.

No caso do nosso país, que teve sua base econômica assentada por mais de 300 anos na utilização do escravizado como principal mão de obra, falar sobre escravidão se torna essencial. Dessa forma, compreende-se que os debates em torno do empoderamento negro se consolidaram a partir da valorização da influência africana que aqui ingressou de maneira compulsória, mas, ainda assim, sobreviveu e contribuiu muito para o enriquecimento da nossa identidade.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf> Acesso em 03/08/2020.

BARBON, Júlia. LEMOS, Marcela. **Menino de 14 anos é morto em casa durante ação da PF no Rio**. Folha de São Paulo, Rio de Janeiro, 19 de maio de 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/05/menino-de-14-anos-e-morto-em-casa-durante-acao-da-pf-no-rio.shtml> . Acesso em: 14 de jun. de 2020.

BRASIL, L. D. B. **Lei 9394/96—Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 25 de jun. de 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CANOAS. **Referencial Curricular de Canoas**. Canoas, 2019

Caso Miguel: como foi a morte do menino que caiu do 9º andar de prédio no Recife. **G1, Pernambuco**, 05 de junho de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/06/05/caso-miguel-como-foi-a-morte-do-menino-que-caiu-do-9o-andar-de-predio-no-recife.ghtml> Acesso em: 14 de jun. de 2020.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latino-americano. **Tabula Rasa**, núm. 1, enero-diciembre, 2003, pp. 51-86. Bogotá, Colombia. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600104>. Acesso em 03/09/2020.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. tradução de Renato da Silveira . - Salvador: EDUFBA, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação. Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. tradução: Tomaz Tadeu da Silva/ Guaracira Lopes Louro - 11º ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.9: 61-72.

MIGUEL, Rafa de. **A onda de indignação contra o racismo se espalha por todo o mundo**. El País, Londres, 8 de junho de 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2020-06-07/reino-unido-protagoniza-os-protestos-mais-intensos-da-onda-global-contra-o-racismo.html> Acesso em: 24 de jun. de 2020.

PPP – **Projeto Político Pedagógico**. EMEF Carlos Drummond de Andrade, Canoas - RS, 2014. 94 páginas.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. Companhia das Letras, 2018.