



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE FILOSOFIA, ARTE E CULTURA
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS



Pela prática da lei 10.639/03: A arte como estratégia para uma educação antirracista

Keila Tamires Silva de Assis

Ouro Preto - 2021

Keila Tamires Silva de Assis

Pela prática da lei 10.639/03: A arte como estratégia para uma educação antirracista

Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura
em Artes Cênicas pela Universidade Federal de
Ouro Preto.

Área de concentração: Artes Cênicas

Orientadora: Elvina Maria Caetano Pereira

Ouro Preto, Minas Gerais 2021

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

A848p Assis, Keila Tamires Silva De.

Pela prática da lei 10.639/03: [manuscrito]: A arte como estratégia para uma educação antirracista. / Keila Tamires Silva De Assis. - 2021. 33 f.: il.: color..

Orientadora: Profa. Dra. Elvina Maria Caetano Pereira.

Produção Científica (Licenciatura). Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Filosofia, Artes e Cultura. Graduação em Artes Cênicas

1. Antirracismo. 2. Pedagogia crítica . 3. Artes. 4. Educação. I. Pereira, Elvina Maria Caetano. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 37

Bibliotecário(a) Responsável: Luciana De Oliveira - SIAPE: 1.937.800



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE FILOSOFIA ARTES E CULTURA
DEPARTAMENTO DE ARTES



FOLHA DE APROVAÇÃO

Keila Tamires Silva de Assis

Pela prática da lei 10.639/03: A arte como estratégia para uma educação antirracista

Artigo apresentado ao Curso de Artes Cênicas - Licenciatura da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de licenciada

Aprovada em 26 de agosto de 2021

Membros da banca

Profa. Dra. Elvina Maria Caetano Pereira (Nina Caetano) - Orientadora (Universidade Federal de Ouro Preto)
Profa. Ms. Luana Diana dos Santos (Luana Tolentino) - (Universidade Federal de Minas Gerais)
Prof. Dr. Marcus Vinícius Fonseca - (Universidade Federal de Ouro Preto)
Prof. Dr. Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi - (Universidade Federal de Ouro Preto)

Profa. Dra. Elvina Maria Caetano Pereira (Nina Caetano), orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 26/10/2021



Documento assinado eletronicamente por **Elvina Maria Caetano Pereira**, **PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 26/10/2021, às 10:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0237295** e o código CRC **7FEDEA5**.

Referência: Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.011268/2021-05

SEI nº 0237295

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35400-000
Telefone: 3135591731 - www.ufop.br

Pela prática da lei 10.639/03: A arte como estratégia para uma educação antirracista

Keila Assis

RESUMO

Este trabalho aborda práticas antirracistas realizadas em escolas públicas de Ouro Preto/MG, tendo como eixo a criação da lei 10.639/03. Contextualiza seu processo de implantação e seus impactos na educação brasileira até os dias de hoje, salientando o papel de movimentos negros como FNB, TEN e MNU para o acesso à educação da população negra. Analisa também o quadro da educação no país, passando por outros marcos legais como a Leis de Diretrizes e Bases e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Partindo de uma visão crítica sobre a educação pública brasileira, do ensino básico ao ensino superior, enfoca especialmente a formação docente, refletindo sobre as experiências de estágios obrigatórios realizados junto às turmas de ensino fundamental de uma escola municipal ouropretana. Por fim, analisa a experiência do projeto de extensão *NINFEIAS na Escola 2019*, desenvolvido junto a uma escola estadual da região do Padre Faria, refletindo sobre a relação arte contemporânea-escola a partir da performance "Barbie negra" e da oficina "Da barbie negra à Abayomi", oferecida aos estudantes do 4º ano como estratégia descolonial e interseccional para problematizar o racismo, branqueamento, padrão de beleza e a importância da representatividade, sob a perspectiva de autoras como bel hooks e Luana Tolentino.

PALAVRAS-CHAVE: educação antirracista, práticas feministas, pedagogia crítica, feminismo negro, performance e educação.

Introdução

Neste artigo, pretendo refletir sobre algumas experiências extremamente relevantes para minha formação como artista educadora, pois, na condição de mulher negra, lésbica e feminista, investigar práticas libertárias para o ensino e aprendizagem de temáticas consideradas transversais - tais como a diversidade étnico-racial - fazem parte da minha caminhada na graduação em Artes Cênicas e, principalmente, das minhas ações no projeto de extensão *NINFEIAS na Escola 2019*, desenvolvido pelo Núcleo de INvestigações FEmInistAS do qual faço parte¹.

¹ O NINFEIAS é um grupo de pesquisa teórico-prática fundado em 2013 e coordenado pela professora e performer Nina Caetano, no qual investigamos performance e feminismo em uma perspectiva interseccional e descolonial que articula questões ligadas tanto à sexualidade e gênero, quanto à classe social e à racialidade. Composto atualmente por mim, Carol Moraes, Jackeline Análio, Giulia Oliva, Amanda Marcondes, Márcia Cristina Sousa, Renata Santana, B. Campos, Danielle Anjos e Marina Cangussu, o NINFEIAS realiza diversas ações (como oficinas, performances, rodas de conversa) que buscam denunciar e desconstruir preconceitos raciais, machistas, sexistas e homofóbicos que atingem diretamente mulheres e meninas cis e pessoas trans.

É entrelaçando a essas práticas o pensamento teórico de bell hooks e Luana Tolentino, entre outras intelectuais negras, que faço uma crítica à educação brasileira, tendo como eixo a implantação da lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana em todas as escolas de educação básica, públicas e particulares, do país. Diante dela, me questiono se este tema ser considerado um assunto transversal é suficiente para tratar de aspectos ligados à negritude e ao racismo estrutural em um contexto que, como o nosso, carrega intensas marcas coloniais. Além disso, discuto a pouca efetividade desta lei no contexto atual, a partir da incidência dos vetos ao Artigo 29-A – que determinava que 10% dos conteúdos de História do Brasil e Educação Artística seriam dedicados a discutir História e Cultura Africana e Afro-brasileira – e ao Artigo 79-A, em que constava o oferecimento de cursos de formação para docentes da educação básica pelos movimentos negros e universidades. Nesse sentido, parto de um percurso histórico sobre o acesso da população negra ao sistema de ensino brasileiro após a abolição, com uma breve contextualização do período escravocrata e de todo o processo para a aprovação da lei 10.639/03, destacando a relevância, para essa conquista, dos movimentos negros.

Tendo contextualizado o tema, em seguida me proponho a refletir sobre minha experiência de estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da UFOP, realizado em uma escola municipal da cidade de Ouro Preto/MG. Nessa reflexão, foco na problematização do racismo estrutural que expulsa ou deseja a expulsão de estudantes negros dos bancos escolares, fato que, de certo, não os estimula a estar presentes de forma receptiva ao conteúdo e, quando se tornam repetentes, transforma-os em ausentes ou agentes de todos os problemas da escola. Considero que a escola é responsável, como um todo, por manter o racismo estrutural no âmbito educacional de forma tão persistente. Contudo, também saliento a responsabilidade das instituições de ensino superior pois, se existe uma legislação que determina o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira na educação básica, isso deveria ser tema obrigatório nos cursos de Licenciatura e Pedagogia de todo o país.

Por fim, analiso práticas antirracistas realizadas por mim em uma escola estadual que atende à comunidade periférica do Padre Faria e região. Parto da minha performance “Barbie Preta” e da oficina “Da Barbie Preta a Abayomi” para discutir esses assuntos, de forma efetiva, na educação básica e apontar possibilidades da arte contemporânea ser uma aliada da educação antirracista. O que não é uma novidade, já que a lei 10.639/03 propõe que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira [sejam] ministrados no âmbito de

todo o currículo escolar, em especial nas áreas de *Educação Artística* e de Literatura e História Brasileiras”².

Contextualização Histórica

O período escravocrata no Brasil foi cruel em todas as suas dimensões, ao negar a humanidade, a identidade, as crenças, a cultura, a língua, os nomes e a vida das muitas pessoas negras que aqui foram escravizadas, não tendo acesso a direitos básicos como saúde, moradia, alimentação e educação. Mesmo com a constituição imperial de 1824, que previa a educação primária a todos os cidadãos de forma gratuita, o não reconhecimento da humanidade e da cidadania das pessoas escravizadas já as excluía.

A Constituição Imperial de 1824 previu a educação primária gratuita a todos os cidadãos. Essa determinação excluía os escravizados, já de partida, do acesso aos estabelecimentos oficiais de ensino, mas possibilitava que a população negra liberta frequentasse essas instituições (GARCIA apud ALMEIDA, SANCHEZ, 2016, p. 235).

Apesar do acesso permitido a pessoas negras libertas, isso não se efetivava em todas as províncias brasileiras, graças ao racismo e à desigualdade social que as impedia de terem materiais escolares, roupas adequadas e transporte para frequentar as poucas escolas a que tinham direito. Além disso, havia também a necessidade de trabalhar para ajudar a família, o que afastava a população preta do ensino e criava estigmas preconceituosos sobre o interesse em sua própria educação. Por outro lado, as escolas públicas da época intencionavam “civilizar” e adequar ao padrão burguês a população mais pobre, tendo como alvo as pessoas negras libertas e as “mestiças”, uma vez que eram pouco frequentadas pelos filhos e filhas de pessoas abastadas, geralmente educados em suas residências ou na Europa.

As intenções da educação escolar da época - homogeneizar, civilizar, unificar, adaptar as características morais e culturais da população aos padrões desejados (SISS, 2003) – revelam a que público ela era destinada: pobres, mestiços e negros, “[...] ficando o preconceito de raça disfarçado sob o de classe, com o qual tende a coincidir”. (NOGUEIRA apud ALMEIDA, SANCHEZ, 2016, p. 235).

As dificuldades de acesso eram muitas, principalmente nas províncias que proibiam explicitamente a educação para pessoas negras libertas, como, por exemplo, no Rio Grande

² Texto da Lei 10.639/03. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm acessado dia 07.06.2021.

do Sul (1835) e no Rio de Janeiro (1837), cujas leis determinavam que “Serão proibidos de frequentar as Escolas Públicas. 1º As pessoas que padecerem de moléstias contagiosas; 2º Os escravos, e pretos ainda que sejam livres ou libertos”(ALMEIDA, SANCHES, 2016, p. 236). Estas leis tinham validade somente em suas respectivas províncias, por isso tem-se evidências da presença de escolas, em outras regiões do Brasil, que aceitavam pessoas negras e de fazendeiros que contratavam mestres para ensinar e melhorar o trabalho dos escravizados. Marcus Vinicius Fonseca aponta que, na província de Minas Gerais, a maioria do corpo discente de escolas públicas era composta por pessoas negras: “o conjunto das nove listas dos professores de primeiras letras, que atuaram em Minas Gerais nos anos de 1820 e início de 1830, revela que os negros compunham a maioria dos alunos presentes em suas aulas”. (2009, p. 591) Em 1854, o decreto 1.331 – conhecido como a reforma Couto Ferraz – regulamenta medidas para o ensino primário e secundário e, mais uma vez, proíbe o acesso de pessoas escravizadas a qualquer nível de ensino público no país.

Com a lei do ventre livre, assinada em 1871, os “senhores de escravos” tinham a escolha de entregar ao Estado as crianças que completassem oito anos de idade ou permanecer com elas para trabalhar. A maioria deles escolhia a segunda opção, justificando ser uma forma de pagar pelos gastos daquelas que estivessem sob sua tutela. Mesmo as crianças que eram entregues ao Estado corriam o risco de serem submetidas ao trabalho, pois tinham acesso à educação em instituições racistas, dedicadas a acabar com o “atraso” e a “má índole” que atribuíam às pessoas escravizadas e sua descendência. Somente em 1879, com a reforma do ensino primário e secundário que instituiu o ensino obrigatório dos sete aos quatorze anos, foi permitido o acesso da população escravizada ao ensino público. Com essa medida, a educação informal ganhou força na comunidade negra, onde os que aprendiam na escola ensinavam os que não podiam estar na instituição.

A partir de 1888, com a abolição da escravidão e a influência de grandes abolicionistas negros como Luiz Gama e André Rebouças, intelectuais começaram a organizar movimentos de luta pelos direitos da população negra, em que a educação era uma pauta imprescindível. Nesse sentido, a imprensa teve papel fundamental, como meio de comunicação e organização. É a partir dela que a comunidade negra pode acompanhar artigos, charges e notícias feitas por pessoas negras para pessoas negras: já em 1833 tínhamos, no Rio de Janeiro, o jornal “O Homem de Cor”, que não durou muito, mas foi incentivo para a criação de tantos outros. Assim, por mais que a imprensa negra tenha surgido

antes do fim da escravidão e tenha cooperado com sua abolição, é no início do séc. XX que ela se torna peça-chave para a articulação de movimentos sociais exclusivamente negros, conectando entidades, irmandades e associações à população pobre e preta afastada dos centros, o que é essencial para entendermos o impacto e o alcance desses movimentos.

Nos primeiros anos da república, pouco se falou da educação da população negra como responsabilidade do Estado brasileiro, sendo que, na constituição de 1934 – que tornou obrigatória a educação escolar – não há nenhuma menção ao tema. Nesse contexto, surgem os primeiros movimentos negros com grande ênfase na educação: a Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental do Negro (TEN), que são peças fundamentais na discussão sobre a educação negra como meio de ascensão social.

Nilma Lino Gomes define o movimento negro a partir de Domingues (2007) – que considera a identidade étnico-racial um fator determinante – e de Santos, que torna a definição mais abrangente, ao considerar como característica desse movimento as “mobilizações políticas, educacionais, culturais e religiosas com participações de diversas organizações com naturezas distintas” (SANTOS apud PEREIRA, CARMO, PEREIRA, MOURA, 2020, p. 120). Dialogando com esses dois teóricos, a autora entende o movimento negro como “a junção de diversas organizações ou pessoas que lutam contra o racismo e que tem como objetivo superar esse terrível fato dentro da sociedade” (PEREIRA, CARMO, PEREIRA, MOURA, 2020, p. 120). Partindo desta definição, apresento a primeira grande entidade negra: a Frente Negra Brasileira (FNB). Criada em 1931 em São Paulo, ela ganhou o país, tendo sedes no Rio de Janeiro, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Pernambuco, Bahia e outros estados, chegando ao marco de 20 mil sócios.

A FNB desenvolvia um trabalho socioeducativo e cultural que oferecia à população negra escolas, inserção em grupos artísticos e atléticos, departamento jurídico, atendimento odontológico e cursos de formação política. Ela também criou, em 1933, o jornal “Voz da Raça”, que se tornou o documento oficial da entidade, levando seus princípios e ideais para além dos associados, ao ser compartilhado fora das fronteiras paulistas. Já no seu estatuto, podemos perceber seu compromisso com a educação, como demonstra o artigo terceiro, no qual ela é descrita como uma força social que “visa à elevação moral, intelectual, artística, técnica, profissional e física; assistência, proteção e defesa social, jurídica, econômica e do trabalho da Gente Negra” (FELIX apud CONCEIÇÃO, 2011). Considerando a necessidade de elevar o povo preto à categoria intelectual e profissional, educá-lo era essencial para a

Frente Negra Brasileira, tanto que, para fazer valer as demandas do artigo terceiro, seu estatuto também previa escolas técnicas de ciências e artes.

A FNB sofreu repressões durante o governo de Vargas (1937-1946), o que exigiu uma atuação mais cautelosa. Após a repressão perder forças, surge outra organização importante: o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado em 1944 por Abdias do Nascimento, um dos fundadores da FNB. O TEN surge de sua indignação ao ver, no Peru, uma encenação de *O Imperador Jones*, de Eugene O'Neill, em que um ator branco pintara o rosto de preto para interpretar um negro, prática conhecida como *Black Face*. Abdias (NASCIMENTO apud CONCEIÇÃO, 2011, p.26) afirmou então que, ao regressar ao Brasil, “criaria um organismo teatral ao protagonismo do negro, onde ele ascende da condição adjetiva e folclórica para a de sujeito e herói das suas histórias”. Com o intuito de elevar as pessoas negras para além dos estereótipos, iniciou junto a Guerreiro Ramos um projeto com teor artístico, cultural e pedagógico que tinha o objetivo de formar atores negros, valorizar a história africana e afro-brasileira, realizar cursos de alfabetização, cursos de educação política e cultural e compartilhar seus ideais afrocentrados, veiculando-os no jornal “O Quilombo”, criado em 1948.

Ao alfabetizar seus atores, O TEN ganha uma importância fundamental para o movimento negro educacional brasileiro. Com cursos em sua sede e nos morros do Rio de Janeiro, seus primeiros participantes foram operários, pessoas sem profissão e domésticas. Ou seja, pessoas negras que, além de fazer parte de um grupo artístico, tinham acesso a uma educação voltada para a sua valorização. Assim, o TEN foi responsável por organizar e criar diversos cursos de formação cultural, tais como o Curso de Introdução ao Teatro Negro e às Artes Negras, além de promover concursos como a “Boneca de Piche” e “Rainha das Mulatas” – que favoreciam a beleza negra – e concurso de artes plásticas sob o tema Cristo Negro. Como espaços de proteção das mulheres negras, foram criadas a Associação das Empregadas Domésticas e o Conselho Nacional de Mulheres Negras. O TEN teve duração até 1961, quando foi afetado diretamente pelo clima de repressão que culminou no golpe militar, em 1964. Em nenhuma das ditaduras, os movimentos negros deixaram de existir – pois é exatamente nesses momentos que são mais necessários – mas todos sofreram perseguições, censuras e cassações de direitos, o que frequentemente os obrigava a agir com cautela.

O movimento negro contemporâneo ganha força nos anos 1970, junto aos movimentos de luta nacional e estudantis, feministas, trabalhadores, LGBTTQIA+ e indígenas que lutaram contra a militarização do Brasil e todos os seus efeitos desastrosos. Em 1978, surge o Movimento Negro Unificado (MNU), que tem como uma de suas fundadoras a intelectual e ativista Lélia Gonzalez, sendo de extremo valor para a luta antirracista até hoje.

Os movimentos sociais negros da década de 1970, entre eles o Movimento Negro Unificado (MNU), buscaram a revalorização da história e cultura africana e afro-brasileira, procurando assim a construção e afirmação de sua identidade, forçando o reconhecimento do negro pela sociedade e, conseqüentemente, sua inclusão social, de forma mais justa e igualitária. (PEREIRA apud SILVA e PEREIRA, 2013, p. 127).

O MNU foi criado para se manifestar diante de violências policiais, racismo, sequestros e torturas da ditadura militar, em um ato que reuniu milhares de pessoas na escadaria do Teatro Municipal de São Paulo. Assim, ele surge com força e ideais bem definidos de luta antirracista, disposto a encarar todas as frentes da discriminação racial que assolam a população negra do período, inclusive na educação. É justamente em um de seus congressos que se escuta, pela primeira vez, “indicações para que passassem a constar nos currículos escolares a história e a cultura africana e do negro brasileiro, como reivindicação do Movimento Negro” (CONCEIÇÃO, 2011, p. 54). Em sua carta de princípios, já é visível seu compromisso com a educação.

Nós membros da população negra brasileira, reunidos em assembleia Geral, CONVENCIDOS da existência de: discriminação racial, marginalização racial, política, econômica, social e cultura do povo negro; esmagamento e comercialização da nossa cultura; mito da democracia racial, RESOLVEMOS juntar nossas forças e lutar pela defesa do povo negro em todos os aspectos através das conquistas de; maiores oportunidades de emprego; melhores assistências à saúde, à educação e à habitação; reavaliação do papel do negro na história do Brasil; valorização da cultura negra [...] (ALBERTI; PEREIRA apud CONCEIÇÃO, 2011, p. 35).

Os movimentos negros lutam pelos direitos da população afro-brasileira e podemos acompanhar sua trajetória na educação, durante todo o percurso de criação da lei 10.639/03, a partir de congressos que pautaram a questão. Abaixo, elaborei uma tabela, baseada nas tabelas de GOMES (2008), com alguns dos congressos nacionais que considero essenciais para a promulgação desta lei, com nome, data, organização e pautas.

1945, São Paulo: Convenção Nacional do Negro	TEN - liderança de Abdias do Nascimento	Surgiram reivindicações concretas sociais a favor da população negra: admissão de gente negra para a educação secundária e superior, formulação de uma lei antidiscriminatória e medidas jurídicas contra a discriminação, enviado a todos os partidos políticos. Compareceram 500 pessoas.
1958, Porto Alegre: I Congresso Nacional do Negro	Câmara de Vereadores e Floresta Aurora e o PTB	Os principais temas do encontro foram três eixos: a necessidade de alfabetização do negro frente à atual situação do Brasil; a situação “do homem de cor” na sociedade e o papel histórico do negro no Brasil e demais nações.
1982, Belo Horizonte: Convenção do MNU	MNU	Programa de ação do movimento negro - Primeira indicação da necessidade da educação negra e africana nas escolas. Educação e o direito de acesso e permanência em todos os níveis de ensino, mudança radical dos currículos escolares e formação de professores
1986, Brasília: Convenção Nacional do Negro - Constituinte	Movimentos negros nacionais	Reivindicações das terras quilombolas, criminalização do racismo e educação negra.
1988, Recife: VIII Encontro Negro do norte/nordeste		Tema: O negro e a educação - Denúncias e críticas ao currículo, e propostas para inserção da temática na escola.

Os congressos, convenções e outros eventos dessa ordem foram os meios encontrados para o movimento negro contemporâneo se organizar como coletividade pois, depois do MNU, muitas outras articulações com o mesmo viés surgiram no país. É evidente para mim a força política desses encontros entre militantes, intelectuais, figuras políticas importantes, estudantes e pessoas de cidades diferentes que, ao se reunirem, podem refletir sobre as carências, apontar as necessidades e elaborar meios de enfrentar o racismo, elevando cada vez mais a pessoa negra e levando-a a ocupar lugares na política e nas universidades.

A formação política que esses movimentos possibilitaram deu força para que, nos anos 1990, tivéssemos grandes figuras negras atuando dentro de conselhos e secretarias de governos estaduais e municipais em todo o Brasil. Assim, em São Paulo foi criado, em 1996, o “Conselho Negro” por Hédio dos Santos, Ivair Alves do Santos, Antônio Carlos Arruda e Genésio Arruda, que tinham a intenção de atuar em prol de políticas públicas de combate ao racismo. O conselho de participação e desenvolvimento da comunidade negra trazia, então, as

pautas do movimento negro, de modo que, quando entraram na política, a luta contra o racismo ganhou uma dimensão institucional. Foi também devido à atuação do conselho negro na Secretaria Municipal de Educação que a reformulação do currículo das oitavas séries pautou a negritude. Também na Bahia houve um forte movimento neste mesmo sentido. Ainda em 1989, foram inseridos na Constituição Estadual da Bahia artigos e incisos sobre a educação que influenciaram diversos outros estados e municípios a regulamentar, através de leis e decretos, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira nas escolas.

IV - Promover a adequação dos programas de ensino das disciplinas de geografia, história, comunicação expressão, estudos sociais e educação artística, à realidade histórica afro-brasileira, nos estabelecimento estaduais de 1º, 2º e 3º graus.

[..]

Art. 288. A rede estadual de ensino e os cursos de formação do servidor público civil e militar incluirão em seus programas disciplinas que valorizem a participação do negro na formação histórica da sociedade brasileira (SILVA e JÚNIOR apud CONCEIÇÃO, 2011, p. 49)

Já em Pernambuco, em 1993, o militante do movimento negro e deputado estadual Humberto Costa apresentou à Assembleia Legislativa o PL nº 948 que, posteriormente, serviu de modelo para a lei 10.639/03. Seu objetivo era tornar obrigatória a inclusão, na Rede Estadual de Ensino, da disciplina História da Cultura Afro-brasileira, que previa formação docente junto ao movimento negro, inclusão da capoeira na disciplina de Educação Física e inclusão de conteúdo de religião de matriz africana na disciplina de Ensino Religioso. O projeto de lei fora elaborado junto ao movimento negro do estado e tinha grande potência, porém foi arquivado.

Para efetivar de fato o compromisso da educação com a população negra seria necessário que houvesse uma legislação federal e, para isso, foi fundamental a reformulação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A nova LDB criou princípios e pilares que pautaram pontos chave para a regulamentação de um ensino nacional comprometido com o combate ao racismo. Assim, ela altera a Lei nº 4.024/61, criada pelo ministro de Educação Clemente Mariani e reconfigurada por emendas e artigos até ser substituída pela LDB nº 9.394/96. A nova lei estabelece, no artigo terceiro, os princípios que devem reger a educação, dos quais destacarei três que são importantes para a decisão de pautar a questão étnico racial, de fato, em nível nacional.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; (PLANALTO, Lei 9.394/96).

Neste trecho, é possível observar alguns pontos que estão diretamente vinculados às demandas do movimento negro. Isso porque, se essas diretrizes passaram a determinar a organização de toda a educação brasileira e para todas as pessoas, não havia mais formas de negar a importância de integrar, aos currículos, as relações étnico raciais, baseadas no apreço à *diferença*, na *liberdade* de aprender e na *igualdade* de acesso e permanência.

Assim, cada um desses pontos fortaleceu a pauta dos movimentos negros em relação à educação. Vale lembrar que o primeiro projeto de lei de inclusão das disciplinas de História Geral da África e História da População Negra Brasileira no currículo escolar foi apresentado à Câmara dos Deputados em 1988, ano relevante para a população negra já que marcava os cem anos da abolição da escravidão. No entanto, depois que chegou ao Senado, a pressão pública diminuiu e o projeto foi arquivado. O segundo foi o PL nº 18/95 que, apresentado por Benedita da Silva, ficou quatro anos esquecido e depois também foi arquivado. Nenhum desses projetos conseguiu ser aprovado e incluído em lei federal, por isso a elaboração da LDB nº 9.394/96 foi tão importante. Sua aprovação reforçou os argumentos dos movimentos negros e preencheu o vazio de posicionamentos institucionais sobre a educação pública perante os cidadãos brasileiros, de modo que o próximo projeto apresentado conseguiu mais força e apoio. Embora o PL nº 859/95 tenha sido criado antes da aprovação da LDB, seu processo foi longo o suficiente para utilizá-la no levantamento de argumentos favoráveis à sua implementação.

Humberto Costa assumiu o cargo de Deputado Federal em 1995 e recorreu ao projeto que escrevera para a Assembleia Legislativa de Pernambuco, reescrevendo-o e apresentando-o para a mesa diretora da Câmara dos Deputados, em agosto, como PL nº 859/95. Este projeto ficou mais flexível que o anterior, abrindo mão dos artigos mais polêmicos como o envolvimento dos movimentos negros na formação docente ou a porcentagem fixa para temas étnico raciais dentro dos conteúdos das disciplinas, de modo a tornar mais exitosas as chances do projeto tramitar. Em 1996, o projeto ficou sob a responsabilidade da relatora Esther Grossi que, em 1997, contribuiu com uma emenda substitutiva, que trocava o termo “disciplina” por “conteúdo”. O projeto tramitou bem até

1999 quando, infelizmente, Humberto Costa não retornou à sua cadeira na Câmara dos Deputados.

No mesmo ano, o deputado federal Ben Hur Ferreira convidou Edson Cardoso para ser chefe de gabinete e, como ambos eram militantes do movimento negro, passaram a trabalhar em prol das demandas desta população. Sendo assim, analisaram os projetos arquivados e encontraram o PL nº 859/95. Decidiram reapresentá-lo e convidaram Esther Grossi para assiná-lo junto a eles, já que ela, além de ser uma educadora renomada, conhecia bem a Câmara Federal. Como lembra Ben Hur:

O Edson teve essa ideia: “olha, vamos assinar, mas vamos convidar a Esther Grossi também, por estar chegando um deputado jovem, ta chegando aqui na casa”. A Esther tem uma caminhada maior, vai dar essa feição. Eu no movimento negro, a Esther Grossi como educadora. (FERREIRA apud CONCEIÇÃO, p. 70).

Esse pensamento estratégico deu certo, já que o projeto foi apresentado à mesa diretora da Câmara dos Deputados em 11 de março de 1999 e, registrado sob o nº 259/99, tramitou bem e foi aprovado em todas as comissões. Suas alterações foram poucas, como, por exemplo, a inclusão do Artigo Primeiro, que previa que “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. Em 2002, o projeto chegou na sua última fase, recebendo a última atualização – que trocou “primeiro” e “segundo grau” por “Ensino Fundamental” e “Ensino Médio” – e, em janeiro de 2003, o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva sancionou-o, promulgando a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todas as escolas de ensino fundamental e médio, públicas e particulares, do Brasil.

Como é possível observar a partir dessa retomada histórica sobre sua criação e implementação, a lei 10.639/03 só existe pela pressão dos movimentos negros. Esta lei teve dois artigos vetados que, no meu entendimento, seriam de suma importância para sua plena efetivação. O Art. 26A garantia que as disciplinas de História do Brasil e Educação Artística disporiam 10% do seu conteúdo para a discussão desses temas e o Art. 79-A propunha cursos de formação afrocentrada aos docentes, a ser realizados junto aos movimentos negros e universidades. Para os vetos, foram levantadas justificativas que se apoiavam na ideia de que esses artigos feriam a LDB nº 9.394/96 e os interesses públicos do país.

Para o primeiro justificou o veto devido a uma incoerência entre este parágrafo, a Constituição Federal e a LDB, pois o mesmo estaria limitando a liberdade dos

estados e municípios na constituição do currículo, assim, cada região deveria adequar os conteúdos de acordo com a necessidade e realidade que presenciarem.

79-A rompe com o conteúdo da LDB ao prescrever como deveriam ocorrer os cursos de formação de professores, já que na LDB não há prescrição, mas apenas a menção dos locais em que deve ocorrer (RIBEIRO, 2015, s/p).

No entanto, justamente pelo seu caráter mais geral, A LDB deixa muitas brechas sobre a aplicabilidade de suas diretrizes e, no caso da lei 10.639/03, sua implementação produz demandas de cunho financeiro, material e profissional que têm sido ignoradas pelo Estado. Como, por exemplo, a contratação de especialistas em História e Cultura Africana e Afro-brasileira para oferecer cursos de capacitação para toda a equipe pedagógica (docência, coordenação, direção e supervisão) das escolas da rede pública, bem como a criação de conteúdo para as estimular e as auxiliar a tratarem do assunto de forma responsável e compromissada com a luta antirracista.

No ano de 2003 foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, que colocou a igualdade racial na agenda governamental em prol da eliminação do racismo na sociedade. Em 2004, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com orientações para auxiliar os governos federal, estaduais e municipais a cumprir a lei 10.639/03, apontando caminhos e reconhecendo a importância de uma educação pela igualdade para o país.

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (DCN, 2003, p. 7).

bell hooks, pesquisadora, feminista, professora e preta, pensa a educação como uma grande comunidade e por esse motivo seu olhar para a prática de uma educação transformadora é tão importante. Ela diz: “Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora” (HOOKS, 2013, p. 56). Ou seja, fazer do sistema de ensino um contexto democrático é discutir educação com todas as pessoas que fazem parte da sociedade. As relações sociais são mediadas pelo racismo da nossa cultura e, conseqüentemente, práticas racistas estão presentes nas salas de aulas. Assim, uma educação que se quer transformadora

e libertadora deve contribuir de forma efetiva para a eliminação do racismo na sociedade como um todo. O Brasil até os dias de hoje não se comprometeu de fato com uma educação de qualidade para sua população e, muito menos, com uma educação antirracista e libertadora, de modo que a escola permanece como um espaço hostil à diferença e frutífero para preconceitos advindos da ignorância.

Em meu ponto de vista, os dois vetos já mencionados influenciaram as formas como as temáticas étnico raciais vêm sendo abordadas pelas instituições de ensino, uma vez que suas equipes pedagógicas raramente têm formação para abarcar o conteúdo com qualidade e, quando o fazem, caem na mesmice de comemorações restritas ao Dia Nacional da Consciência Negra, também inserido no calendário escolar pela lei 10.639/03. Além de não ter conhecimento da história afro-brasileira e africana, docentes não são estimulados a buscar conhecer, pois não precisam dedicar nem dez por cento do conteúdo de suas aulas para essas discussões. É óbvio que esses 10% estão longe do ideal, pois o que almejamos é uma reformulação no ensino que reconheça a legitimidade e a importância dos saberes de matriz africana e indígena na formação da sociedade brasileira, ampliando os conhecimentos abordados e abandonando a centralidade europeizada dos currículos. Mas, diante da atual situação, esses 10% já obrigariam o corpo docente a buscar esse conhecimento, pois nos dias de hoje esses temas são tratados com superficialidade ou mesmo reafirmando equívocos, como o mito da democracia racial, a ideia de que a população negra não se interessa pela própria educação ou de que pessoas negras são responsáveis pelo racismo. Mas reitero que esse não é um problema somente dos profissionais da educação e sim de todo o sistema de ensino brasileiro que falha e segue falhando.

Práticas na escolas

No ano de 2019, realizei o estágio obrigatório de Licenciatura em Artes Cênicas em uma escola municipal da cidade de Ouro Preto/MG, com turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos durante dois meses, com encontros semanais. Neste artigo, optei por abordar somente o trabalho realizado junto a turma de 7º ano, por ter vivenciado experiências que me fizeram colocar em questão o racismo institucional. A turma tinha cerca de 30 estudantes e as salas de aula tinham espaços físicos pouco funcionais para as práticas artísticas, o que me levou a trabalhar, na maior parte dos dias, no pátio da escola. Neste estágio, acompanhei a professora de artes da escola, uma mulher cis, branca, de meia idade e responsável por dezesseis turmas

somente naquela escola. Além disso, ela também trabalhava em outra instituição de ensino, o que infelizmente é comum e pode causar adoecimento docente.

Em 2013, foi realizado um estudo dirigido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a fim de caracterizar o trabalho docente em diversos estados brasileiros. No estudo, foi apontada uma forte insatisfação dos docentes em relação ao salário, considerando a remuneração incompatível ou injusta em relação às suas atribuições. Foi revelado que grande parte dos docentes trabalha em mais de uma escola, havendo uma parcela que também exerce outro tipo de atividade para complementar a sua renda. (NASCIMENTO e SEIXAS, 2020, p. 03).

A experiência de estágio me oportunizou acompanhar de perto as práticas pedagógicas da professora, o funcionamento da escola e como se dava a relação escola/discentes. Neste período, questões relativas ao racismo institucional no ambiente escolar me chamaram a atenção pois, somados aos problemas da escola nos quesitos orçamentários, estruturais e de sobrecarga docente, também percebi que havia um desejo de repelir corpos negros da escola. Sobre isso, o *Guia de Enfrentamento ao Racismo Institucional* (2013) é contundente no que diz respeito ao comportamento das instituições escolares em relação a estudantes negros. Ele assim define o racismo estrutural:

[...]como o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância. (SILVA, 2017, p.130).

O racismo penetra dentro das nossas escolas e age de forma tão violenta quanto em qualquer outro espaço social. É importante perceber e ter consciência crítica de como ele interfere em nossas relações, principalmente em uma instituição relevante como a escola, de modo a combatê-lo, para que estudantes negras e negros não sejam ainda mais prejudicados do que já são por suas condições socioeconômicas.

Tendo como objetivo discutir machismo e racismo, optei em trabalhar com a turma do sétimo ano com instalações artísticas: apresentar o conceito, artistas, imagens, vídeos e, a partir daí, propor a criação de uma instalação a partir do tema escolhido. Ao fazer a proposta, houve duas situações muito características das mazelas do racismo na turma. A primeira, intrinsecamente relacionada ao corpo discente e sua exposição ao racismo constante e, a segunda, relacionada à manutenção do racismo nos discursos e ações da professora. A antropóloga social Nilma Lino Gomes, no artigo *Cultura negra e educação*, diz que “a

escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas” (2003, p. 77) e, infelizmente, esta era uma realidade ali presente.

Logo na minha primeira aula como regente da turma, decidi averiguar o que sabiam sobre o tema e pedi que se dividissem em dois grupos, para discutir: “O que é o racismo?” e “Os impactos do racismo”. A primeira situação que evidenciou a questão surgiu durante a atividade de sondagem: o grupo que estava refletindo sobre “O que é o racismo?” passou a me chamar diversas vezes para me perguntar sobre situações racistas que eles supunham que eu já tivesse passado. Ao questioná-los sobre a presença de outras pessoas negras no grupo a quem pudessem direcionar as questões, responderam que não havia nenhum aluno daquele grupo de oito que se reconhecia como negro. Alguns acrescentaram, ainda, que em suas certidões estava marcado “pardo”, de modo que era assim que se reconheciam. Ou seja, todos os adolescentes daquele pequeno grupo se viam como brancos ou pardos.

Percebo o racismo nessa situação a partir da negação em se identificar como negro. Era importante para os estudantes se perceberem como “claros”, por isso a categoria “pardo” se tornava aceitável para a maioria. Nesse sentido, “embranquecer” era essencial para tentar escapar das “piadas” e “brincadeiras” racistas. No artigo *Eu tenho vergonha em dizer que sou negra, ninguém gosta, né? As crianças e as relações étnico-raciais em Itapetinga-BA*, os autores analisam esse processo de auto rejeição.

Em muitas das experiências escolares, as crianças negras, desde muito cedo, são capturadas pelas estruturas racistas que atuam no “envenenamento de suas mentalidades”, produzindo auto rejeição. “O preconceito e a discriminação, ainda que de forma escamoteada, são muito presentes na escola e essa instituição, apesar de utilizar o discurso da igualdade, não respeita as diferenças e, diante disso, as crianças negras, para obter sucesso na escola, precisam “branquear-se” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES apud SANTANA; DIAS; PEREIRA; JUNIOR, 2019, p. 325).

Luana Tolentino, em seu livro *Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula*, relata práticas antirracistas que realizou em escolas da rede pública de Minas Gerais nas quais atuou. Entre elas, os projetos “Gênero e Raça na sala de aula” e o “I desfile do cabelo Crespo e Cacheado” que, no meu entendimento, representam alternativas para criar outra relação dos estudantes negros com suas identidades. O projeto “Gênero e Raça na sala de aula” foi baseado na “construção da identidade racial dos garotos e garotas a

partir de suas vivências, de algumas representações da população negra na mídia, na literatura e música” (TOLENTINO, 2018, p.33) e o “ I desfile dos cabelos crespos e cacheados” incidia diretamente sobre a autoestima das alunas, podendo transformar a auto rejeição e a vergonha de ser negra em orgulho. Tolentino é um exemplo de como já existem docentes empenhados nesta missão e mostra que outra educação sim, é possível.

No caso da escola municipal ouropretana em que realizei o estágio, mesmo com essa situação de não identificação com a negritude, obtive respostas sobre o racismo do restante da turma que demonstraram que tinham noção dos impactos da discriminação racial, como é possível observar nas respostas a seguir.

Matheus - Eu acho que o racismo é hereditário, porque os europeus achavam que os africanos eram inferiores a eles.

Flávia - Muitas pessoas podem se sentir ofendidas por sofrer racismo e podem tirar a vida, cometer suicídio e não se aceitar do jeito que são³.

Lembro da resposta do Matheus ter chamado a atenção pela escolha da palavra “hereditário”, ao explicar o racismo como algo que está sendo transmitido quase como uma herança genética. Considerei muito certo de sua parte usar este termo para explicar à turma o que ele sabia sobre o racismo, principalmente pelo fato de termos, de fato, uma cultura eurocentrada que, em detrimento de nossas raízes indígenas e negras, somente valoriza as produções humanas que têm origem europeia. Então essa resposta me deu abertura para adentrar a discussão da história e cultura afro-brasileira, salientando o papel da população negra na construção do país, de modo a desconstruir a ideia de sua inferioridade.

Infelizmente as aulas de artes duram somente 50 minutos e, para dar conta de alguns pontos, fizemos um círculo de cadeiras e conversamos sobre o que a turma sabia ou achava que tinha a ver com racismo. Deixei que uma parte dela usasse o celular para pesquisar e fui “traduzindo” as respostas, criando relações com coisas comuns de suas realidades. Ao final, deixei a mesma tarefa para casa: pesquisar. Experiências como essa me mostram a importância de levar tais assuntos para a sala de aula, mesmo sem muita estrutura e sem apoio da escola. Com alguns celulares e internet, pude estimular a pesquisa e, principalmente, conversar sobre racismo com a turma, ganhando o dia ao ver a expressão de pensamentos como o de Rafaela.

Rafaela - Eu acho que quem é racista ou tem outro tipo de preconceito não tem nada na cabeça. Pra mim, o que é minha opinião e deveria ser de todos, o racismo e

³ Arquivo de atividades da autora.

outros tipos de preconceito não deveriam existir. Cada um deveria cuidar da sua cor, do seu cabelo e do seu gênero. Enfim, cada um deveria cuidar da sua própria vida⁴.

Quero salientar que tanto a educação que esses estudantes têm recebido, quanto a que eu tive e a que eu estou assumindo agora, não é e nem nunca será “politicamente neutra” (HOOKS,p.46). Isso porque, como foi possível perceber até agora, a escola é um microcosmo que absorve e reproduz todas as mazelas da sociedade em que está inserido. A opinião da Rafaela demonstra uma posição política contrária ao racismo, pois, após entender sua violência e seus impactos no ambiente escolar, sentiu-se à vontade para explicitar seu ponto de vista. Como Luana Tolentino e bel hooks lembram com frequência, “a educação é um ato político” e, indo na mesma direção, meus posicionamentos quanto ao racismo incidiram, cada vez mais fortemente, nas práticas que desenvolvi durante o estágio. Assim, foram ficando cada vez mais contundentes, principalmente nesta turma em que a atividade principal era uma pesquisa sobre artistas negras e negros para a realização de uma instalação de videoclipes na sala de aula.

A segunda situação em que acredito que o racismo apareceu de forma escancarada foi em uma das aulas em que discutíamos a instalação. Em determinado momento, a professora me pediu licença para contribuir com a discussão e, então, falou da gravidade do racismo que o próprio povo negro exercia sobre os negros. Penso que frases como essas demonstram o quanto a educação não é neutra, mas naturaliza e reproduz preconceitos e discriminações, inclusive raciais. Então, me pareceu necessário explicar, para a turma e para a professora, a diferença entre racismo e reprodução do racismo. Sem ter muitos materiais de apoio, dividi o quadro em dois: um correspondia ao racismo e, o outro, à reprodução do racismo.

Do lado do racismo, parti da relação que ele guarda com a crença da supremacia de um povo sob o outro em razão da cor da pele, explicando que, no Brasil, esse pensamento é uma herança de 300 anos de escravidão. Ou seja, resultado de um contexto histórico escravocrata que possibilitou inúmeros privilégios aos brancos. Do lado da reprodução do racismo, pontuei a força da cultura em nossa socialização desde crianças e também o modo como uma cultura alicerçada em práticas coloniais, como a brasileira, tem o racismo como um pilar. Com isso, concluímos que pessoas negras não poderiam ser racistas, já que elas são alvo do racismo. Por outro lado, como frutos do meio social, elas podem reproduzir racismo, uma vez que ele é elemento constituinte de nossa cultura.

⁴ Arquivo de atividades da autora.

Pedro, um dos alunos da turma, já havia escrito sobre isso na primeira aula: “Não tem sentido uma pessoa negra discriminar outra pessoa negra. Tipo, por exemplo, a pessoa é negra e não gosta de si, aí ela fica discriminando outros negros⁵”. Conversar sobre isso foi fundamental para sanar a questão, tanto para a turma quanto para a professora. Para mim, foi crucial pois me motivou a “tirar cartas da manga”, como o uso do celular. Por exemplo, nesta discussão – para tratar de privilégios, levantar dados e fazer comparações – pedi aos adolescentes que pesquisassem no google: “Qual a cor da maioria dos políticos brasileiros?” e “Qual a cor da maioria de pessoas em cargos de poder no mercado de trabalho?”. A resposta para a primeira questão, segundo os dados do IBGE, foi que, em 2018, negros e pardos ocupavam 24,4 % dos mandatos políticos e brancos 75,6%. Já a resposta sobre o mercado de trabalho apontou que brancos ocupam 68,6% dos cargos de gerência e negros e pardos 29,9%.

A experiência de trabalhar com gênero, raça e classe nas escolas vem me mostrando que, cada vez mais, a criatividade é um ponto forte na docência. Na minha vivência, já me vi sem saída para muitas questões em sala, mas também já me desdobrei em minutos para conseguir responder a provocações, perguntas e, até mesmo, para chamar a atenção ao presenciar crianças e adolescentes sendo preconceituosos entre si. Nesse sentido, percebo como “a exclusão, a violência e todas as formas de discriminação são o combustível para a elaboração de ‘práticas pedagógicas revolucionárias de resistência’” (TOLENTINO, 2018, p. 17).

O celular, evidentemente, não é uma grande descoberta minha, mas foi este aparelho que possibilitou demonstração para muitos dos meus argumentos. A professora, por não conhecer alguns pontos, duvidava de minhas informações, então o uso do celular em sala foi uma forma de comprovar minhas fontes e meus conhecimentos. Também é evidente que eu não estava preparada para todas as questões que surgem em 50 minutos de discussão sobre o racismo, mas certamente usá-lo me aproximou dos adolescentes, criando uma troca de informações mais horizontal, além de estimular a pesquisa.

As autoras Grossi e Fernandes (2014) defendem que a tecnologia deve ser entendida como importante instrumento no processo de ensino e aprendizagem, assim como o uso do telefone celular, quando bem orientado e motivado por um professor, pode se converter em uma boa

⁵ Arquivo de atividades da autora.

ferramenta pedagógica que agrega maior dinamismo e interatividade ao conteúdo curricular [...].(LOPES, PIMENTA, 2017, p. 61).

Da mesma maneira que as autoras citadas, também percebo o forte potencial das novas tecnologias em sala de aula, pois são capazes de estimular a autonomia discente. Assim, não tive a mesma rejeição que a professora quanto ao uso do aparelho pela turma, pois foi um combinado que deu certo até porque, muitas vezes, era eu quem disponibilizava a internet, sendo possível desconectar quando preciso.

O uso da internet para confirmar meus conhecimentos para a professora foi importante para que ela ganhasse confiança em mim, já que ambas em sala de aula representavam um distanciamento geracional e um confronto epistêmico. Nesse sentido, a conversa sobre racismo e reprodução de racismo foi fundamental para entendermos a violência da discriminação na vida de pessoas negras e também a força dos processos de formação que naturalizam essas visões discriminatórias e os preconceitos consequentes, principalmente no contexto da branquitude. Por isso, é importante problematizar a recorrência de situações racistas nos ambientes escolares, principalmente por parte do corpo docente. No meu entendimento, é sua tarefa rever as perspectivas teóricas e práticas de sua formação para a inclusão de metodologias e conteúdos que respeitem a diversidade das salas de aulas.

No âmbito das práticas docentes, os sujeitos diretamente envolvidos com a aplicação da lei são desafiados a mudar suas posturas profissionais na medida em que devem questionar certos princípios fundadores de suas formações e que, num certo sentido, representam de fato um abandono e uma contestação de seus conhecimentos acumulados. (OLIVEIRA, 2014, p. 84).

Os conhecimentos acumulados em anos de experiência e formação estão sendo questionados cada vez mais e o que vem sendo solicitado à docência é que acompanhe as transformações sociais, buscando entender essas mudanças que vêm afetando o cotidiano escolar. O que é uma crítica construtiva não só para os professores, mas para toda educação, uma vez que os problemas educacionais não são responsabilidade exclusiva deles. A estrutura de ensino brasileira é complexa e extremamente problemática, operando a partir de lógicas coloniais – como a noção de mérito, por exemplo – e é exatamente sobre essas lógicas determinantes que as críticas aqui apresentadas estão sendo feitas, uma vez que faço um recorte de um problema estrutural da educação básica: o racismo.

Na escola municipal em que realizei meu estágio, a maior parte dos encontros e reuniões na sala de professores, nos curtos intervalos, tinham como tema a urgência de convencer os pais de jovens repetentes a trocá-los de escola e/ou modos de convidá-los a se retirar. Estes estudantes incomodavam o andamento da escola, não eram disciplinados e atrapalhavam os docentes em sala de aula, mas também nos corredores, nos banheiros, no pátio, no intervalo. Atrapalhavam principalmente quando tocavam em assuntos impróprios para a idade da turma e, por isso, eram considerados “más influências”. Os adolescentes repetentes tinham em comum a cor negra, dado já constatado pelo IBGE.

Com relação à cor ou raça, 55,8% das pessoas de cor branca haviam completado, no mínimo, o ciclo básico educacional, já entre as pessoas de cor preta ou parda esse percentual foi de 40,3%, uma diferença de 15,5 p.p.. De 2017 para 2018, essa diferença reduziu – era de 18,9 p.p. em 2017 – porém se manteve em um patamar elevado, indicando que as oportunidades educacionais eram distintas entre esses grupos. (IBGE, PNAD, 2018, p. 3).

A população negra lutou muito pelo acesso à educação e, ainda hoje, continua sendo o grupo discriminado e expulso das instituições de ensino por formas mais ou menos veladas de racismo. No meu entendimento, uma educação engajada com a luta antirracista extravasa os muros das escolas, pois a luta antirracista deve ser uma luta de todos, independentemente de sua cor, raça ou etnia. Muitas vezes, docentes reproduzem hierarquias nas salas de aulas, se colocando como superiores aos estudantes. Manter essa postura não estimula a autonomia e o pensamento crítico e nem faz da sala de aula um espaço de troca mútua. Penso que proporcionar isso seria muito mais eficaz para uma relação saudável, construtiva, criativa e potencializadora, tanto para estudantes quanto para docentes que compartilham rotineiramente um espaço que, por excelência, deveria ser estimulante. Essa constatação já feita por bell hooks sobre o contexto estadunidense, mas deslocada para o Brasil tem o mesmo valor.

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. (HOOKS, 2003, p. 18).

A formação docente em relação às opressões de raça, gênero, sexualidade e outros marcadores sociais da diferença ainda é muito superficial, seja pelo tempo dedicado, pelo interesse ou pelo conteúdo dos cursos de capacitação, que costumam ser muito deficientes no

que diz respeito à diversidade. Ao meu ver, docentes deveriam ser capazes de reconhecer o racismo, homofobia, transfobia, capacitismo e outras discriminações e preconceitos incutidos em suas falas, práticas, livros didáticos e nas suas relações com discentes. Isso porque, para atuar em escolas da educação básica, todos passaram por alguma instituição de ensino superior e por um curso de formação docente, seja qual for a licenciatura que tenham cursado.

Segundo a LDB, as instituições de ensino superior são responsáveis por formar docentes que sejam capazes de educar para o pleno “exercício da cidadania” (Art. 2º L.9.394). Nesse sentido, ela vai pautar os princípios dessa formação, como, por exemplo: respeito à liberdade e apreço à tolerância, garantia de padrão de qualidade, consideração com a diversidade étnico racial, entre outros. Sendo assim, entendo que as instituições de ensino superior têm uma responsabilidade imensa no que tange às deficiências encontradas nas práticas docentes da educação básica. Para sanar isso, considero importante dar atenção às disposições do Ministério da Educação (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgãos responsáveis pela gestão estrutural, organizacional e funcional dos cursos de Licenciatura. São os órgãos incumbidos de analisar as necessidades e vulnerabilidades das matrizes e programas de ensino, em especial verificar se estão cumprindo a política de formação docente. Segundo o Plano de Desenvolvimento da Formação de Professores, seu elemento central é o “compromisso entre o ensino superior e a educação básica, sugerindo a criação de uma nova estrutura no interior das instituições de ensino superior” (PDFP, 2014, p. 6).

No que diz respeito às questões étnico raciais, a lei 10.639/03 foi um grande avanço para a educação básica no Brasil. No entanto, ela ainda carece de atenção, pois sua obrigatoriedade não se estendeu ao ensino superior, o que impacta diretamente, como já foi possível perceber, na formação de docentes que atuarão nas escolas de ensino fundamental e médio. No meu caso, estou me graduando como arte-educadora na UFOP e não tive nenhuma disciplina voltada diretamente para este tema. Assim, se não fosse por interesse próprio e pelo privilégio de poder participar do NINFEIAS com dedicação exclusiva, por receber bolsa, eu não me sentiria preparada para aplicar a lei 10.639/03.

Para melhor explicitar a questão, analisei os Projetos Pedagógicos de Curso e as matrizes curriculares das Licenciaturas em Teatro da Universidade Federal de Uberlândia

(UFU) e da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), além da Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Minha pesquisa estava focada em encontrar disciplinas que fossem diretamente relacionadas, em suas nomenclaturas, às questões étnico raciais ou à diversidade. Das três universidades, foram analisadas quatro matrizes curriculares, já que a UFOP reformulou seu projeto pedagógico (implantado em 2019) e, atualmente, tem dois currículos vigentes.

Nas quatro matrizes curriculares não encontrei nenhuma disciplina que, em sua nomenclatura, indique a discussão das relações *étnico raciais*. Em relação a disciplinas que tenham a palavra *diversidade* expressa em sua nomenclatura, somente a UFSJ oferece a disciplina “Educação e Diversidade”, com carga horária de 60 horas. A ementa da disciplina e sua carga horária indicam um conteúdo denso sobre as desigualdades e diferenças dos grupos sociais no espaço escolar e menciona a raça como um aspecto a ser abordado.

Diversidade como dimensão constitutiva da condição humana, alteridade e direitos humanos. A cultura como expressão do mundo da vida dos diferentes grupos humanos. Desigualdades e diferenças no espaço escolar: classe, gênero, raça, etnia, geração, pessoas com deficiência. Fracasso escolar e combate aos preconceitos. (PPC Teatro Licenciatura, 2019, p. 88).

Busquei especificamente pela nomenclatura das disciplinas porque penso que o compromisso com a diversidade e, em especial, com a educação antirracista, seja importante e tenha conteúdo o suficiente para ocupar uma disciplina. É possível constatar isso também pela ementa apresentada acima, que traz conteúdos que precisam de tempo, estudo e dedicação para serem discutidos de forma aprofundada.

No que concerne aos PPC dos três cursos, a UFU não tem nenhuma menção a diversidade e questões étnico raciais, enquanto a UFOP apenas no capítulo 3.5 – que trata do perfil e competência profissional do egresso – diz que estes devem reconhecer, valorizar e respeitar as diversidades e que devem considerar as questões étnico raciais em seus processos educativos. Por fim, afirma que é desejável que:

Promova e facilite relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade, identificando questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras. (PPC ARTES CÊNICAS UFOP, 2019, p.51).

É interessante perceber que, com toda essa pretensa responsabilidade acerca da diversidade, os temas ainda assim são tratados como transversais em disciplinas como “Processos Educacionais em Artes Cênicas” e “Módulos de Acompanhamento”. Apesar de ser recente a alteração do PPC de Artes Cênicas, ainda assim foi considerado preferível manter o tema como um assunto transversal das novas disciplinas do que adicionar, ao menos, uma disciplina específica sobre diversidade e/ou sobre o viés étnico racial. Já na UFSJ, temos exatamente essa estrutura, em que existe uma disciplina voltada diretamente para aprofundamento da diversidade, sendo que o tema aparece como assunto transversal em outras.

Os conteúdos de promoção de direitos, diversidade, inclusão e acessibilidade são abordados na disciplina obrigatória “GIPE: Educação e diversidade”, mas também transversalmente em diversas outras disciplinas, tais como “FSC: História do espetáculo: Teatro e diversidade de gênero e sexual” e “TPET: LIBRAS”, dentre outras. (PPC Teatro Licenciatura, 2019, p. 32).

Como foi possível observar, nenhuma das três universidades analisadas têm disciplinas específicas para a formação de docentes capazes de aplicar a lei 10.639/03, pois a educação antirracista, para ser efetiva e beneficiar a população negra, precisa atingir a sua subjetividade, de modo que pessoalmente se engajem na luta. No documento do Plano e Desenvolvimento da Formação de Professores me chama atenção o trecho que afirma que, para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, é necessária uma educação que preze pela autonomia, inclusão e respeito à diversidade, denotando sua importância para o desenvolvimento nacional. Diz o documento: “Só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos” (PDFP, 2014, p. 4). Pois é com esse olhar que estou tecendo críticas à educação brasileira: se a formação docente partisse, de fato, do princípio de que a educação é alicerce da sociedade e, por isso, precisa considerar a diversidade, talvez nem precisássemos de uma lei que determine a necessidade de tratar a História e Cultura Afro Brasileira e Africana.

Ao refletir sobre as atuais possibilidades de discussão das relações étnico raciais na formação docente dentro das universidades federais, é possível perceber a articulação interna de alguns professores e estudantes para a criação de grupos de pesquisa e extensão centrados

estudantes possam se dedicar exclusivamente à pesquisa.

-

dificultando que

-

junto ao ensino fundamental dessa escola estadual localizada na periferia de Ouro Preto, com uma turma de 4º ano. Lá, trabalhamos principalmente gênero, já que esse tema despertou muito interesse na turma: iniciamos com jogos para problematizar os papéis de gênero e fechamos com discussões sobre pessoas trans e não binárias. Durante a *IV Semana Afrofeminista*, evento organizado pelo NINFEIAS junto à comunidade do Padre Faria e em parceria com a escola, algumas atividades foram criadas especificamente para o ambiente escolar e, nessa ocasião, tive a oportunidade de realizar a performance *Barbie Negra* e a oficina *Da Barbie Negra a Abayomi*.

Barbie Negra é uma performance que surgiu durante uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFOP, ministrada pela coordenadora do NINFEIAS, Nina Caetano. Nela, estive como ouvinte e esse trabalho foi feito para dialogar com crianças. Para além da questão “se há ou não barbies negras”, eu queria refletir sobre as seguintes questões: “O que é ser negro para indústrias como a Mattel?” e “Como a produção da negritude nas barbies sem traços fenotípicos da Mattel é uma reafirmação do lugar de superioridade da branquitude”. Assim, a performance *Barbie Negra* foi o modo que encontrei para causar um deslocamento crítico sobre diversas questões do racismo na cultura hegemônica.

Pensar poeticamente modelos comportamentais de beleza ética nos tem levado a investigar — na cidade, no corpo, na escola — que valores de moralidade imperam em nosso tempo e de que modo podemos provocar pequenos golpes de deslocamentos — nos corpos, na atuação docente — capazes de provocar distanciamento crítico de modelos hegemônicos que não desejamos reproduzir. (ANDRÉ, 2017, p. 84).

O racismo em forma de “brincadeira” afeta diretamente as crianças em espaços escolares, sendo a desqualificação dos traços negroides e dos cabelos crespos uma realidade comum para crianças negras. Assim, a violência do racismo na escola é estrutural, pois está em todos os lugares e se manifesta de formas diversas, sendo praticado pelos diferentes agentes presentes neste contexto. Tenho a lembrança de que, mesmo não tendo traços negróides tão fortes, também já fui apelidada quando criança com palavras como as que Luana Tolentino menciona.

Ao longo de toda trajetória escolar, dificilmente um indivíduo negro não será alvo de apelidos ou xingamento que inferiorizam e desqualificam seus traços físicos: “beijuda/o”, “macaca/o” e “carvão” são alguns deles. A vergonha e o desprezo que

sentimos pelo nosso corpo são frutos da violência racista a que somos submetidos desde os primeiros anos de vida. (TOLENTINO, 2018, p. 34).

Barbie Negra foi realizada pela primeira vez, ainda durante a disciplina, em frente a outra escola estadual, localizada perto do campus da UFOP. A partir das perguntas de estudantes, decidi acrescentar uma oficina que possibilitasse um debate crítico sobre racismo. Com essa finalidade, incluí a produção de uma boneca que é o oposto da barbie, a Abayomi. Criada em 1987, ano preparatório para a comemoração do centenário da escravidão, por Lena Martins, mulher cis negra, nordestina e moradora do Rio de Janeiro, a Abayomi evidencia, com sua presença, a existência de outras possibilidades de representação negra. Ao meu ver, ela seria uma boneca descolonizada, já que se desprende totalmente da lógica moderna capitalista, ao ser criada de negras para negras com o intuito de representar a população afro-brasileira e africana, distanciando-se da imagem eurocêntrica que é reafirmada pela colonialidade.

A Abayomi é uma bonequinha de retalhos de tecidos, que tem seu corpo somente nas cores marrom e preta, com o propósito de representar pessoas negras. O material de que é feita – restos de tecidos como resignificação do que seria “lixo” – já a afasta da lógica capitalista, pois trabalha com reaproveitamento e custos baixos. Outro detalhe que vai de encontro à necessidade de representação é o fato dela não ter rosto. No artigo *A Boneca Abayomi: entre retalhos, saberes e memórias*, os autores apontam essa ausência como “um gesto movido pelo propósito de favorecer o reconhecimento da identidade das múltiplas etnias africanas. O rosto é excluído da composição, desfeito de modo deliberado e eminentemente político” (SALES; GOMES; COLLET; BIZARRIA, 2017, p.254.).

O contraste da Abayomi com a boneca industrializada como um meio de entendimento dos interesses capitalistas por trás da boneca Barbie e de como ela tem influência nos motivos pelos quais até mesmo as Barbies negras da Mattel são tão brancas quando se trata de traços, foi facilitado pela performance *Barbie Negra* e seus dispositivos. Nesta ação, usei um vestido coberto por imagens de pessoas brancas, além de detalhes em cor rosa que estavam presentes nos tapetes e também no chão. Ao adentrar o espaço da sala de aula, as crianças se deparavam comigo imóvel: eu ficava cerca de 5 minutos calada e sem me mover, somente ouvindo as crianças. A ideia era fazer com que elas reconhecessem a boneca em mim e se questionassem sobre as figuras brancas no vestido, pois minha intenção é fazê-las refletir sobre a recorrência da branquitude em espaços de admiração e sobre a

ausência de corpos negros. Como contraponto à invisibilização da população negra nos espaços de prestígio, surgia então a Abayomi, das bordas dos padrões eurocêtricos e capitalistas, como uma boneca negra que ocupa espaços afrocentrados.

Figura 1 - Da Barbie Negra a Abayomi



Registrado por Carol Moraes, 2019.

A conversa com a turma foi, primeiramente, mediada por minha colega Jackeline Análio, já que, como boneca, eu estava parada e calada. Jackeline levantou questões sobre os motivos de eu estar vestida assim, por que tantas pessoas brancas estampavam meu vestido e, principalmente, por que eu estava realizando a performance naquela sala de aula. A discussão levou a turma a refletir sobre o papel das artes para questionar a escola e as atitudes racistas, levantando diversos exemplos de racismo que as crianças já tinham sofrido e presenciado na turma. Criar um espaço temporário que altera a dinâmica da sala de aula e propicia um deslocamento crítico através da arte contemporânea, mais especificamente da performance unida ao debate, coloca a educação em um caminho que muito me interessa seguir, conforme aponta Leila Marose.

6. Percebemos que a arte não está fixa, que tem movimento quando se interage com ela; 7. Questionamos por fim: se algumas modalidades da arte contemporânea estavam, entre outras coisas, “descolonizando corpos”, a escola poderia também seguir nesta mesma trilha. (MAROSE apud ANDRÉ, 2017, p. 88).

Quando comecei a interagir com as crianças, perguntei quantas bonecas negras elas tinham em casa e, em uma turma com 36 discentes de maioria negra, somente uma aluna

tinha uma barbie negra. Isso desencadeou uma conversa sobre representatividade, com exemplos de pessoas negras da televisão, e como isso impactava a nossa existência. Questionamos quais dessas celebridades tinham traços negros bem definidos e por que eram tão poucas. Encerramos discutindo a crueldade do embranquecimento vendido pelas mídias e pelas indústrias de brinquedos como a Barbie, que só se interessam pelo dinheiro e por isso seguem reafirmando como ideal um padrão de beleza branco e magro.

A performance funcionou como um dispositivo para trazer à tona aspectos de nossas existências atravessados pela discriminação racial. Foi na “atmosfera” criada pela ação performática que as crianças se sentiram encorajadas a falar sobre as suas vivências. Denise Pereira Rachel reconhece essa “atmosfera” que mencionei como “espaço de performance” e a aproxima da noção de “zonas autônomas temporárias”, de Hakim Bey, em que, através das brechas, é possível transgredir o sistema.

Uma experiência que pode modificar o fluxo cotidiano de determinada realidade, interromper, mesmo que por alguns instantes, o encaminhamento espetacular e disciplinar que rege nossas relações não só na instituição escolar, mas na sociedade como um todo. Por meio dessa perspectiva, é possível relacionar o conceito de espaço de performance com o que Hakim Bey (2001) chamou de zonas autônomas temporárias (TAZ), as quais se constituem de maneiras diversas como possibilidades de atuação nas brechas de um sistema que almeja esquadrihar e controlar as formas de vida em sociedade, com o intuito de transgredir e inventar outros modos de organização e convivência em coletividade (RACHEL apud ANDRÉ, 2017, p. 97).

Buscar novas formas de convivência é essencial no ambiente escolar, principalmente quando o racismo é estrutural porque, mesmo essa escola estadual sendo um exemplo neste debate, o racismo faz parte das relações sociais que ali estão presentes. Assim, a performance age diretamente no espaço escolar, causando uma ruptura em seu cotidiano e modificando-o com uma ação estético-política que problematiza o regime social e seus princípios, confrontando diretamente a disciplina rígida, maciça e estável da escola.

Outro momento importante desta ação foi a confecção das bonecas Abayomi. Foi incrível ver a adesão à ideia por parte das crianças, inclusive dos meninos - como é possível ver nas fotos a seguir. Como já mencionei, nós já tínhamos um trabalho sobre gênero com a turma, então muitas questões que poderiam ter surgido por parte dos meninos não surgiram, pois já havia um entendimento que não existem “coisas de menino” e “coisas de menina”. Outro momento muito interessante foi quando se juntou a nós Henry Vida Assis, homem trans, negro, estudante de filosofia, que estava participando do NINFEIAS na época. Sua

chegada também poderia ter levantado questões para as crianças, mas este era outro assunto que já havíamos conversado. Tínhamos, inclusive, levado vídeos de *youtubers* trans e não binários para discutir com elas sobre a importância de respeitar todas as pessoas, com um argumento simples, mas poderoso: Todo mundo tem direito a ser feliz e o preconceito dos outros não pode afetar a felicidade de ninguém.

Figura 2 - Da Barbie Negra a Abayomi



Registrado por Carol Moraes, 2019.

Pensar a sala de aula e a escola como uma comunidade aberta para novos conhecimentos e aprendizados não deveria ser uma ideia tão utópica, uma vez que uma educação engajada não é algo impossível ou extremamente árduo. Pelo contrário, é maleável, mutável, estando em constante transformação na medida em que novas contribuições se somam ao seus conhecimentos, ou preenchem informações desconhecidas anteriormente. bell hooks chama a atenção para a necessidade de autoatualização por parte do professorado e vê isso como um bem para todas as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Essa é a razão de essa escola ter sido tão especial: pelas professoras que, ao estar conosco durante o projeto, se dispuseram a interagir e vivenciar a experiência com o mesmo interesse das crianças. “Se o antirracismo é algo para ser considerado mais do que retórico, o envolvimento de todas as pessoas envolvidas na escola é crucial” (GILLBORN apud FERREIRA, 2012, p. 278).

Considerações Finais

Ainda há muito o que mudar no sistema de ensino brasileiro para termos uma educação inclusiva, libertária e autônoma, que não expulse da escola corpos negros, indígenas, transexuais, homossexuais e tantos outros. As salas de aulas das escolas e das universidades estão cada vez mais diversas em corpos e pensamentos e esse desafio está posto à docência. Como visto até aqui, uma saída possível é a já mencionada e tão necessária autoatualização docente, de modo que seja possível transformar métodos, princípios, formas e, até mesmo, conteúdos em prol das atuais necessidades do ensino brasileiro.

Acredito que a arte na educação pode modificar as relações e interações do cotidiano dentro e fora do ambiente escolar. A performance, por ser tão desconcertante, vem se tornando uma opção para docentes que buscam experimentações estéticas como mote para estimular o pensamento crítico, sendo, no meu entendimento, uma importante alternativa quando se trata de práticas antirracistas na escola.

A relação entre a educação brasileira e a lei 10.639/03, como foi dado a ver, é muito conturbada e cheia de desafios. Ao comparar seu histórico de implantação com a realidade das escolas hoje, 18 anos após sua promulgação, é evidente que o racismo ainda atua em diferentes frentes, seja manifestando-se na falta de interesse de docentes que atuam na educação básica ou na ausência de formação específica nas universidades, seja evidenciando-se em problemas enfrentados por estudantes que ainda não colheram os benefícios de ter suas identidades respeitadas. No entanto, percebo na contemporaneidade uma luta por narrativas que, no ambiente escolar, se dá na disputa identitária pelo direito de performar sua existência sem medo. Isso quer dizer que estudantes estão desarticulando a organização hierárquica das escolas e colocando em xeque a dinâmica e a formação do corpo docente.

Para concluir, deixo a contribuição da Dra. Eliane dos Santos Cavalleiro, que destacou oito atitudes de uma educação antirracista que são fundamentais para o trato da diversidade nas escolas. Além de reconhecer a discriminação, tais atitudes buscam meios de enfrentá-la e de valorizar e promover a diversidade.

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.

5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do 'eurocentrismo' dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de 'assuntos negros'.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO apud FERREIRA, 2012, p. 279).

Assim, esses princípios, se colocados em prática no cotidiano escolar, podem transformar o que entendemos por escola e torná-la uma comunidade libertadora e aberta a novos conhecimentos o que, a longo prazo, pode colocar em xeque e desarticular preconceitos e discriminações oriundos da ignorância.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Marcus A. B. de, SANCHES, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.

ANDRÉ, Carmina Leite. O que pode a performance na escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 83-106, jan.-abr., 2017.

BRASIL, **Lei Federal nº 10.639 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. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm >

BRASIL, **Lei Federal nº 9.394 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm >

BRASIL, **Lei Federal nº 11.645 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm >

CONCEIÇÃO, Manoel V. de, **Das reivindicações à lei: caminhos da lei nº 10.639/03**. Dissertação (Mestrado em História social) Pontifícia Universidade de São Paulo, 2001.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília - DF, Outubro, 2004.

FERREIRA, Aparecida de J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 275-288, maio/ago. 2012

FONSECA, Marcus V. O predomínio dos negros nas escolas de Minas Gerais no século XIX. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 585-599, set./dez. 2009

GOMES, Edlaine de C., BIZARRIA, Júlio, COLLET, Célia, SALES, Marcos V. A boneca Abayomi: entre retalhos, saberes e memórias. **Illuminuras**, Porto Alegre, v. 18, n. 44, p. 251-264, jan/jul, 2017.

GOMES, Nilma L., Cultura negra e educação. **Revista brasileira de educação**, Maio/Jun/Jul/Ago, Nº 23, 2003.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática de liberdade. São paulo, editora: WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE: Instituto Brasileiro Geografia e Estatística. Educação 2018. PNAD Contínua.

Instituto Unibanco. Aprendizagem em foco. nº5, fev. 2016.

LOPES, Priscila Almeida, PIMENTA, Cintia C. C., O uso do celular em sala de aula como ferramenta pedagógica: Benefícios e desafios. **Revista cadernos de estudos e pesquisa na educação básica**. Recife, v.3, n.1,p. 52--6666,2017. CAp UFPE], 2017.

NASCIMENTO, Kelen Braga do; SEIXAS, Carlos Eduardo. O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 36, 22 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/josepho-adoecimento-do-professor-da-educacao-basica-no-brasil-apontamentos-da-ultima-decada-de-pesquisas>

O Plano de desenvolvimento da formação de professores. Brasília, Março de 2014.

OLIVEIRA, Luiz F. de, Educação antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81-98, jan./mar. 2014.

PEREIRA, Eduardo G. B., CARMO, Kaliny C. do, PEREIRA, Maycon D. de S., MOURA, Salomão S., O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas de emancipação. **Revista EM FAVOR DE IGUALDADE RACIAL**, Rio Branco – Acre, v. 3 n. 1, p. 118-132, ago/jan 2020

RIBEIRO, Débora. A lei nº. 10. 639/03: limites e perspectivas para a educação das relações étnico-raciais. XII EDUCERE, 2015.

SANTANA, José V. J. de, DIAS, Joanne O. D., PEREIRA, Reginaldo S. P., JUNIOR, Adenilson S. C., “Eu tenho vergonha em dizer que sou negra, ninguém gosta, né”? As crianças e as relações étnico-raciais em Itapetinga-BA, **Revista tempos e espaços em educação**. São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 12, n. 28, p. 323-346, jan./mar. 2019

SILVA, Marcos Antônio B. da, Racismo Institucional: Pontos para reflexão. **Laplage em Revista**, Vol. 1, nº1, 2017.Universidade Federal de São Carlos

SILVA, Mauricio, PEREIRA, Marcia M., Percurso da lei 10639/03 e o ensino de história e cultura africana no Brasil: antecedentes, desdobramentos e caminhos. **Revistas: Em tempos de história**, Nº. 22, Brasília, Jan. – jul. 2013.

TOLENTINO, Luana S. **Outra educação é possível**: feminismo, antirracismo e inclusão na sala de aula. Belo Horizonte, Mazza edições, 2018.

Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Filosofia, Artes e Cultura, **Projeto Pedagógico de Curso - PPC**, Artes Cênicas licenciatura. Ouro Preto-MG, 2019.

Universidade Federal de São João del Rei. **Projeto Pedagógico de Curso - PPC**, Teatro licenciatura, Resolução nº001, de 15 de janeiro de 2019.