

Práticas educativas antirracistas no currículo de sociologia do ensino médio: o que temos trabalhado?

LUANE BENTO DOS SANTOS*

Resumo: Neste trabalho, temos por objetivo apresentar um relato de experiência de nossas atividades pedagógicas enquanto docentes de Sociologia da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro. Descrevemos algumas das atividades que temos realizado ao longo de sete anos de magistério e como estas atividades visam aplicar a legislação federal de história e cultura africana e afro-brasileira de n. 10.639/23 no currículo da sociologia. Sabemos que após dezesseis anos da publicação da legislação federal ainda prevalece no contexto escolar e na sociedade brasileira uma resistência para sua devida implementação. Neste sentido, demonstramos como estas resistências que são os desafios presentes no contexto escolar também estão presentes no campo de atuação da Sociologia. Por isso, temos somado esforços para criar atividades, reflexões que priorizem o protagonismo, participação política e existencial negra na sociedade brasileira. Acreditamos que seja necessário um olhar mais atento para os currículos obrigatórios de Sociologia na Educação Básica.

Palavras-chaves: Educação Antirracista; Ensino de Sociologia; Lei Federal 10.639/2003; Relato de Experiência; Educação Básica.

Anti-racist educational practices in the high school sociology curriculum: what have we been working on?

Abstract: In this paper, we aim to present an experience report of our pedagogical activities as sociology teachers of Basic Education in the State of Rio de Janeiro. We describe some of the activities that we have carried out over seven years of teaching and how these activities aim to apply the federal legislation of African and Afro-Brazilian history and culture of n. 10.639/2003 in the Sociology curriculum. We know that sixteen years after the publication of federal legislation, resistance to its proper implementation still prevails in the school context and in Brazilian society. In this sense, we demonstrate how these resistances that are the challenges present in the school context are also present in the field of action of Sociology. For this reason, we have added efforts to create activities, reflections that prioritize black protagonism, political and existential participation in Brazilian society. We believe that a closer look is required for the compulsory curricula of Sociology in Basic Education.

Key words: Anti-racist Education; Social Sciences; Law 10.639/2003; Experience Report; High school.



* LUANE BENTO DOS SANTOS é doutoranda em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica/PUC-Rio; professora de Sociologia da Educação Básica no Ensino médio regular, Formação de professores e na Educação de Jovens e Adultos/EJA; membra da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros/ABPN e Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais/ABECS

Introdução

A presente exposição tem como proposta apresentar as iniciativas tomadas para inserção da Lei federal de história e cultura africana e afro-brasileira sob n.10.639/2003 no currículo de sociologia do ensino médio. Temos desenvolvido, desde agosto de 2013, trabalhos que buscam preencher as lacunas curriculares, o vazio epistêmico e invisibilidade da participação dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas na construção da sociedade brasileira. Principalmente, buscamos romper com os ideários de mestiçagem contidos no senso comum e com as formas pontuais em que a população negra vem sendo representada nos livros didáticos de sociologia, sendo elas: a partir das situações de conflitos, discriminações raciais e processos de exclusões sociais persistentes. Para isso, temos mostrado o negro e a negra enquanto protagonistas de sua história, sujeitos ativos na luta contra as discriminações raciais, racismo, segregação e extermínio. Além disso, abordamos a intelectualidade negra que não aparece sistematizada nos livros didáticos, nos currículos e nem nos eventos comemorativos ocorridos no ambiente escolar (por exemplo no dia da mulher não há nos murais escolares referências das existências de lideranças femininas negras e indígenas).

Pensamos que seja urgente o debate da inserção do protagonismo negro e africano no currículo de Sociologia mesmo em tempos em que a disciplina está sobre ameaça de sair da grade curricular como obrigatória e ser diluída em outras matérias das humanidades¹. Apesar do contexto de retrocesso acreditamos que analisar como a

Sociologia tem lidado com as legislações federais de n. 10.639/2003 e 11.645/2008 pode contribuir muitíssimo com os processos de democratização do conhecimento e construção de novos paradigmas sobre a realidade. Afinal, qual sociologia queremos lecionar, a sociologia transplantada tão criticada pelo brilhante sociólogo brasileiro Alberto Guerreiro Ramos (OLIVEIRA, 2015) em seus trabalhos ou a sociologia atenta e comprometida em desvelar as complexidades das relações étnico-raciais e sociais brasileiras? Não seria a Sociologia escolar um caminho para criarmos uma disciplina em consonância com a realidade do estudante? Em outras palavras, a Sociologia escolar ao trabalhar as temáticas da Lei 10.639/2003 não olharia para o universo de seus estudantes, tendo em vista que os negros no Brasil representam 54% da população brasileira? Como podemos trabalhar os conteúdos de Sociologia sem a relacionar com a realidade do imenso contingente populacional negro brasileiro? Como podemos falar em patrimônio cultural sem abordar em exercício simples as inúmeras manifestações culturais afro-brasileiras que necessitam de reconhecimento estatal, como podemos falar de movimentos sociais sem reconhecer o papel dos movimentos negros para mudanças paradigmáticas sobre a realidade social, como pensar questões de interseccionalidades quando falamos de gênero sem citar as intelectuais negras que pensaram o conceito?

De que modo esperamos a identificação dos nossos estudantes com nossos conteúdos "obrigatórios" se eles não se veem como protagonistas ou sujeitos ativos nestas construções? Por essas e outras razões que não temos espaços para descrever neste trabalho, temos desenvolvido atividades que visam

¹ Veja a proposta do novo ensino médio.

recuperar, introduzir e causar paradoxos em relação ao modo formal que a Sociologia está inserida na escola. Para nós a Sociologia em seu currículo mínimo e livros didáticos trata as questões de história e cultura africana e afro-brasileira como pontuais e enquanto problemas de discriminações (o negrismo). Contudo, sabemos que trabalhar a Lei 10.639/2003 é apostar na construção de imagens, papéis sociais positivos e afirmativos acerca da população negra. Por isso, remamos contra a maré e sempre buscamos acrescentar nossos olhares racializados sobre o conteúdo. Dessa maneira, construímos a parte nossas atividades e na maioria das vezes demonstramos os limites de um currículo de Sociologia eurocêntrico e distante de ser intercultural. Um processo cansativo e de disputa política em contextos escolares que a Sociologia não é vista como uma disciplina formadora e no senso comum escolar é colocada como bem resolvida para tratar as temáticas das identidades, discriminações e questões raciais. Santos (2019, p.2) comenta:

No tocante a disciplina Sociologia a temática das relações étnico-raciais não é nova, pelo contrário, existe um histórico de literatura acadêmica que aborda a questão. No entanto, no contexto escolar, podemos observar que as relações étnico-raciais são mencionadas apenas quando tratam de temas relativos a preconceito, discriminação, segregação, desigualdades ou então quando deseja-se trazer para o cenário o assunto das cotas raciais. Geralmente, esses temas são tratados no mês de novembro e perto da semana de consciência negra.

A Sociologia tem um lugar de privilégio sobre as outras disciplinas devido as

perspectivas criadas no senso comum escolar e dentro dela mesma sobre sua atuação de reparação do legado racista. Mas, ser sociólogo não significa ser engajado e muito menos comprometido com pautas mais democráticas e antirracistas e isso transparece nos discursos e performances de muitos colegas (não falamos aqui dos não licenciados na área e sim dos docentes com a formação em Ciências Sociais ou Sociologia). Também não acreditamos que o despreparo esteja relacionado apenas a falta de formação no nível superior como muitos colegas da escola alegaram para nós em entrevistas sobre o trabalho com a lei em suas áreas de formação.

Desde o ano de 2016, temos solicitado aos estudantes do ensino médio regular e curso normal para realizarem entrevistas com seus professores sobre a aplicação da legislação 10.639/2003 em suas disciplinas. As entrevistas são realizadas com professores de diversas matérias e ocorrem no Colégio Estadual Pandiá Calógeras (CEPC). Infelizmente, os resultados são bem desmotivadores, boa parte dos colegas (dos 127 docentes) não trabalham a Lei em seus currículos, acreditam que a abordam ao falar da existência de racismo e do processo de escravização dos povos africanos, alguns alegam a falta de formação para colocá-la em sala de aula, outros defendem o mito da mestiçagem e da harmonia racial entre negros e brancos. Cabe dizer que as entrevistas são solicitadas em trabalhos interdisciplinares de sociologia e filosofia). Trata-se de entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas e fechadas (Diário de campo, autora, 2019).

Notamos que as posturas e práticas são mecanismos de manutenção da ordem racializada e em concordância com o mito da democracia racial. É mais fácil

realimentar o mito da mestiçagem pacífica do que mexer em feridas abertas causadas pelas constantes marcas das discriminações e legados escravagistas presentes no imaginário social e fortemente enraizados em nossa cultura. Não repensar as relações raciais e sociais brasileiras a partir do olhar do negro ou do indígena e manter uma série de privilégios históricos.

Assim, temos como foco aqui descrever as atividades realizadas com turmas do ensino médio do curso normal para inserir a legislação de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar de Sociologia. Para este intento, relataremos as atividades que foram propostas e efetivadas com as turmas do primeiro ano escolar do Curso Normal as CN 1001, 1002 e 1003, no ano de 2019. Vale ressaltar que todas as atividades foram construídas conforme observamos o desconhecimento acerca de questões ligadas as culturas afro-brasileiras ou africanas e que para nós poderiam constar no currículo da disciplina. Neste sentido, a partir de nossa formação, construímos sempre que possível relação com temáticas que pudessem aplicar a lei federal 10.639/2003 na sala de aula. Precisamos dizer aqui que trabalhamos as atividades desde 2013, contudo, existe um processo de intermitência de nossa presença na grade de professores do curso normal, isto é, nem todos os anos desde 2013 estivemos com as turmas do primeiro ano escolar do ensino médio lecionando sociologia. Por essas razões, escolhemos o ano de 2019, para descrever as atividades que foram realizadas, especialmente, por compreendermos que conseguimos organizar ao longo do ano os nossos anseios e novos aprendizados que

tivemos com outras experiências pedagógicas e de formação².

Outro ponto relevante é que durante o primeiro ano do ensino médio do Curso Normal a grade curricular tem um peso maior de conteúdos ligados à área de Antropologia. Nesse caso, temos a facilidade de relacionar os conteúdos da Antropologia com situações cotidianas e as práticas culturais vivenciadas pelos estudantes. Perguntas como: funk é cultura, professora? Demonstram a necessidade de os estudantes sentirem-se reconhecidos e respeitados em suas identidades. Estudar a origem do funk, as mãos e vozes que levaram a ser um grande movimento musical na sociedade brasileira para o espaço escolar é, sem dúvidas, uma das formas de flexibilizar o currículo, como também trazer à tona uma série de experiências e aprendizagens muitas vezes expulsas e apagadas na escola.

Além de discutirmos as manifestações culturais próximas das realidades dos estudantes, colocamos o estudo de outras manifestações culturais, tais como: Bloco afros, Capoeira, Jongo, Folia de Reis, Tambor de Criola, Maracatu, Bumba Meu Boi, Ternos de Congo dentre outras. Manifestações culturais que transmitem para os estudantes a diversidade étnica e legado das inúmeras culturas africanas que aportaram no Brasil através do tráfico de africanos escravizados. Este ponto é trabalhado quando vemos o conteúdo de cultura e identidade, entre o segundo e terceiro bimestre. No caso das turmas

2 De maio de 2018 a julho de 2019 lectionei como professora substituta na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense/FEUFF. Uma disciplina obrigatória para as turmas de licenciatura em Pedagogia e eletiva para outros cursos da faculdade. O período na universidade enquanto docente me trouxe mais questões para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica.

de formação de professores é solicitado que elas e eles pensem atividades para educação infantil e ensino fundamental I. Atividades que trabalhem as manifestações culturais afro-brasileiras, já que são patrimônios culturais imateriais constituintes das culturas que chamamos de brasileiras e pouco comentadas como conteúdos a serem estudados.

Assim, procuramos entre uma temática e outra as possibilidades de criar um currículo em que o negro, a cultura afro-brasileira, adentrem sem parecer um problema ou o famoso “folclore”. Nestas atividades, as culturas negras ou afro-brasileiras são os eixos mobilizadores das aprendizagens, são centrais para o desenvolvimento do conteúdo e estão lá também por serem modos de aprender/ensinar que conciliam ludicidade, intelectualidade, memórias, pertença étnica e racial com o currículo.

A seguir descrevemos as atividades em que inserimos a legislação federal de história e cultura africana e afro-brasileira 10.639/2003 no currículo de Sociologia. Desse modo, colocaremos as descrições e resultados alcançados das seguintes atividades: Autores Negros e Indígenas (Primeiro Bimestre); Manifestações Culturais Afro-brasileiras e Indígenas (Segundo Bimestre) e Oficina de tranças afro (Terceiro Bimestre).

Introdução aos autores negros e indígenas no curso normal

No início do primeiro bimestre escolar é muito comum ouvir de colegas professores as dificuldades que enfrentam para apresentarem e trabalharem os conteúdos curriculares devido a situação de desorganização que as escolas se encontram. Situação ocasionada pela falta de autonomia em

matricular seus discentes e a falta de conhecimento sobre os discentes que adentram ao espaço escolar como novos estudantes, são os desconhecidos para o corpo institucional escolar e isso nem sempre é confortável conforme temos vivenciado. Assim, o primeiro bimestre é especial porque os professores buscam se aproximar dos discentes, avaliar sua formação e os nossos estudantes estão em processo de conhecimento da instituição, das normas que regem aquela comunidade escolar e as culturas que estão ali presentes. Para muitos estes fatos narrados são suficientes para justificarem a ausência das leis (10.639/2003 e 11.645/2008) em seus trabalhos. No entanto, pensamos que seja pertinente no primeiro bimestre uma breve apresentação da mesma.

Em nossa prática temos realizados com as turmas do curso normal e ensino médio regular desde ano de 2014 a apresentação das legislações federais, no primeiro bimestre, entendemos que no início é preciso demonstrar para os discentes quais são os nossos compromissos políticos e pedagógicos firmados. Por isso dizemos que trabalhamos com as legislações federais e solicitamos a pesquisa do que elas significam. Dessa maneira, no ano de 2019 não poderia ser diferente, no primeiro momento, pedimos as três turmas do curso normal que pesquisassem sobre as legislações federais, lessem e comentassem se haviam feito ou visto ao longo das trajetórias escolares conteúdos relativos as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. As respostas indicaram o esperado, nas três turmas pouquíssimos estudantes tiveram acesso aos conteúdos, atividades ou eventos nos contextos escolares que visassem a participação de afro-brasileiros, africanos e indígenas na sociedade brasileira e na história da humanidade. Os que tiveram a

oportunidade vieram de escolas³, em São Gonçalo, que têm a tradição de trabalhar em novembro ou pontualmente as questões relativas à Lei 10.639/2003. Após essa sensibilização com questionamentos sobre o apagamento dessas questões ao longo de suas formações, solicitamos como segunda atividade para as turmas que pesquisassem sobre escritores negros (as) e indígenas.

Na atividade sobre autores negros (as) e indígenas, orientamos as turmas a pesquisarem no mínimo 3 autores negros, 3 autoras negras, 2 autores indígenas e duas autoras indígenas e a relatarem em seus cadernos sobre suas trajetórias de vida e a relação com a escrita. Salientamos a necessidade de sempre fazerem o recorte de gênero mesmo quando trabalhassem com as questões étnico-raciais. Nessa atividade, os estudantes deveriam pesquisar sobre a existência destes autores, seus livros, contos e poesias. No primeiro momento, o exercício foi de natureza individual e convidamos os estudantes a exporem suas impressões acerca da existência destas intelectualidades não autorizadas, deslegitimadas e não reconhecidas pelo contexto educacional formal e pela sociedade brasileira⁴. Como resultado tivemos forte entusiasmo das turmas e

as surpresas com as histórias de vidas dos escritores (as) negros (as) e indígenas. Chamou a atenção dos discentes as histórias de vida da escritora Carolina de Jesus e do escritor Daniel Munduruku. Estes foram muitas vezes mencionados como sujeitos de trajetórias de vida impressionantes.

No segundo momento da atividade e após observar os impactos positivos que a atividade trouxe para os discentes, sugerimos que eles fizessem cartazes sobre os (as) autores (as) negros (as) e indígenas. Dividimos as turmas em 4 grupos, dois grupos seriam responsáveis por construir cartazes sobre autores negros, negras e indígenas poetas, os cartazes deveriam conter as imagens dos intelectuais e seus poemas. Outros dois grupos seriam responsáveis em criar cartazes sobre escritores negros, negras e indígenas e suas principais obras. As turmas fizeram os trabalhos e propusemos após a finalização dos cartazes que fossem expostos no mural principal da escola. Selecionamos os cartazes com melhores acabamento e escritas. Além disso, a turma CN 1003 criou um cartaz interativo perguntado aos estudantes da escola “*Quantos autores negros/indígenas você já leu?*”. A pergunta foi baseada nas campanhas de visibilidade de autores negros e indígenas que têm acontecido nas redes sociais⁵ oriundas de grupos de estudos de autores negros e indígenas. Para a nossa surpresa o cartaz foi respondido por estudantes e professores do Colégio Estadual Pandiá Calógeras, onde temos

3 De acordo com as narrativas dos estudantes, os Colégio Estadual Trasilbo Figueiras, no bairro de Jardim Catarina, Instituto Educacional Clarie Nanci no bairro da Brasilândia, Colégio Estadual Raul Veiga, Colégio Estadual Coronel Serrado no bairro de Monjolos; Colégio Municipal Jaime Mendonça, bairro do Monjolos e a Escola Municipal Eduardo Araújo de Petrolina no Piauí trabalham de maneira pontual temas relativos a legislação federal de história e cultura africana e afro-brasileira no mês de novembro.

4 Sobre a invisibilidade de intelectuais negros no ambiente educacional veja a reportagem de Conceição Evaristo na BCC <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43324948>.

5 Nas redes sociais é muito fácil encontrar grupos, páginas, blogs e sites questionando o lugar da autoridade bibliográfica e divulgando autores negros e indígenas. Para essa atividade, falamos do grupo Lendo mulheres negras do Facebook: <https://www.facebook.com/lendomulheresnegras>.

trabalhado com as turmas do Curso Normal.

Os autores negros e indígenas pesquisados pelas turmas foram os seguintes: Cristiane Sobral, Carolina de Jesus, Conceição Evaristo, Graça Graúna, Fábio Akin Kintê, Elaine Portiguará, Ailton Krenak, Olivio Jekupé, Adão Ventura, Cidinha Silva, Machado de Assis, Nei Lopes, Joel Rufino dos Santos, Cuti (Luis da Silva).

A atividade teve um saldo positivo entre os estudantes das turmas que ministramos aulas e para os estudantes que estudam na escola, por um período curto de tempo⁶, ao adentrarem no colégio e verem pessoas negras e indígenas ocupando o lugar de autoria no contexto escolar. Ademais, a atividade foi simples e teve um período de execução curto de duas semanas, feitos em dois tempos de aulas. Isto no contexto do primeiro bimestre onde há diversas justificativas dos docentes para não começarem debates e atividades com as legislações de n. 10.639/2003 e 11.645/2008. Porém, cremos que seja possível organizar atividades que centralizem as questões raciais e interculturais no currículo escolar.

Manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas

No segundo bimestre, os colégios da rede estadual têm uma segurança maior em relação a presença de seus estudantes, neste momento também é entregue aos professores os diários escolares com listagem de alunos que realmente estão vinculados a instituição escolar. O período de desconhecimento

sobre os estudantes, e as aproximações entre professor e aluno já foram mais efetivadas, por isso alguns colegas alimentam a crença deste momento ser oportuno para iniciar temáticas transversais como raça, gênero, sexualidade, desigualdades sociais, questões ambientais dentre outras.

Analizamos de maneira diferente o período do segundo bimestre, para nós, o segundo bimestre será mais um momento para continuarmos os trabalhos iniciados no primeiro bimestre. Desse modo, não há descontinuidade das nossas práticas ao tratar das relações étnico-raciais e das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. De acordo com Gomes e Jesus (2013) no contexto escolar brasileiro:

As mudanças a que assistimos nas práticas escolares observadas podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo na educação escolar exige, mas é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo. Em algumas regiões, sistemas de ensino e escolas o processo está mais avançado, em outros ele caminha lentamente e em outros está marcado pela descontinuidade. A pesquisa revela, portanto, que não há uma uniformidade no processo de implementação da Lei 10.639/2003 nos sistemas de ensino e nas escolas públicas participantes. Trata-se de um contexto ainda marcado por tensões, avanços e limites (GOMES; JESUS; 2013, p. 32).

Em Sociologia, o conteúdo curricular da SEEDUCRJ, do segundo bimestre, tem como tema a ser trabalho: cultura e identidade e os principais pontos a serem mencionados são: identificar o homem como ser histórico e cultural e compreender a importância do conceito antropológico de cultura; compreender

⁶ Os cartazes ficaram expostos na entrada principal da escola apenas por uma semana e até hoje não sabemos por quê o período de tempo foi tão curto. Também não foram devolvidos para as turmas e não os encontrei pela coordenação.

os problemas decorrentes da visão etnocêntrica e relativiza as diferenças culturais e compreender a dinâmica das mudanças culturais e sua relação com as transformações das sociedades.

Neste bimestre, apresentamos os eixos centrais e importantes para o respeito e tolerância na sociedade brasileira. Explicamos o conceito de cultura, etnocentrismo e relativismo cultural e como eles são fundamentais para compreender a diversidade humana no globo terrestre, bem como as atrocidades cometidas em nome da diferença, sejam elas nacionais, como exemplo, as práticas de intolerância e racismo religioso no Brasil ou internacionais como os conflitos entre Israel e Palestina.

Posteriormente, discorremos sobre as diferenças regionais no país e como podemos identificar as manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas sendo caracterizadas como cultura brasileira, mas, na realidade, são culturas afro-indígenas. Aproveitamos a oportunidade para questionar as contradições contidas nas ideias de identidade nacional.

Para realizar a atividade das manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas dividimos a turmas em grupos, cada grupo representava um estado brasileiro, sendo os estados trabalhados: Rio de Janeiro, Espírito Santo, Bahia, Minas Gerais, Pernambuco, Pará e Maranhão. Os grupos deveriam pesquisar quais manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas ocorriam no estado que estavam responsáveis por representar. Encontraram as seguintes manifestações: Folia de Reis, Jongo, Samba de Roda, Capoeira, Catimbó, Maracatu, Capoeira, Bloco Afro Ilé Ayê, Tambor de Criola e Terno de Congo. Após este primeiro

levantamento e conversas com as turmas em torno dos conhecimentos adquiridos com a atividade, pedimos um trabalho escrito e com a realização de um plano de aula utilizando a manifestação cultural investigada por eles. Neste momento, os discentes deveriam selecionar apenas uma manifestação cultural do estado e investigá-la. Além de entregar trabalhos escritos, eles tiveram que elaborar cartazes com resumos da manifestação cultural e imagens, o objetivo do trabalho, os métodos, técnicas e referenciais teóricos utilizados. A entrega foi realizada somente no terceiro bimestre, devido ao período curto do segundo bimestre escolar para executar a toda a proposta.

Em relação ao trabalho escrito foi solicitado que os discentes pensassem estratégias para inserir a manifestação cultural em suas futuras práticas pedagógicas, orientamos a fazerem um plano de aula ou que descrevessem atividades em que as manifestações culturais fossem centrais no conteúdo curricular. Os resultados foram: a elaboração da atividade, criação de materiais didáticos e reflexões dos discentes sobre a presença das manifestações culturais afro-brasileira e indígenas no contexto escolar. Vejamos:

Docente: Por que é importante estudar e inserir as manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas no currículo escolar?

Discente I (CN 1003): Para enriquecer o conhecimento dos alunos mostrando diversos tipos de culturas que não são vistas frequentemente ou nunca são vistas na escola.

Docente: Por que é importante estudar e inserir as manifestações culturais no currículo escolar?

Discente M (CN 1003): É importante para que sirva como um complemento as outras matérias. As matérias focam apenas em um olhar eurocêntrico, se não fossem assim muitos outros alunos que como eu não conhecem as manifestações culturais do seu próprio país poderiam conhecê-las e saberiam mais sobre a cultura afro e indígena que são muito ricas

A respeito das considerações finais os grupos expuseram o seguinte:

Este trabalho visa muito a cultura afro-brasileira e indígena e isso é essencial de ser estudado, pois expande o conhecimento geral de cultura (Grupo CN 1001)

Podemos concluir com este trabalho, que teve como intuito informar sobre uma manifestação cultural bem conhecida [Bumba meu Boi], que mesmo assim muitos ainda não conhecem e muitos profissionais não sabem e não aplicam esta manifestação cultural [*em seus currículos*] como as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Com a elaboração do trabalho aprendemos muito sobre a manifestação cultural, como surgiu, como acontece etc. (Grupo CN 1002, grifos nossos)

Notamos que a atividade solicitada trouxe novos olhares em torno das manifestações culturais e contribuiu, de algum modo, para a desconstrução dos olhares etnocêntricos, preconceituosos e racistas tão arraigados em nossa sociedade. Apesar de não ser um projeto que esteja transversalizado em outras disciplinas a elaboração da atividade levou os discentes a questionarem outras áreas de conhecimento (dentro da escola e a total ausência das temáticas em seus currículos explícitos e ocultos.

Oficina de tranças afro como ferramentas de ensino para práticas antirracistas

Durante o terceiro bimestre, percebemos que era necessário intervir na formação dos discentes enquanto futuros professores da educação infantil. Oferecemos como ferramenta antirracista para nossas turmas a atividade não obrigatória: oficina de tranças. Com esta atividade, procuramos ensinar para os estudantes as técnicas e práticas de manipulação e cuidados dos cabelos crespos e cacheados. Além de ser professora de sociologia, venho de uma família de mulheres negras trançadeiras e minhas pesquisas acadêmicas estão centradas na demonstração dos conhecimentos etnomatemáticos presentes nos trançados, os valores éticos, sociais, estéticos, as formas de sociabilidades e os processos identitários que se inscrevem no fazer/saber das tranças e nas culturas negras.

A atividade nasceu de reflexões que venho tomando ao longo do magistério e de minha formação intelectual. Pesquisas de relações étnico-raciais e educação (CAVALLEIRO, 2005; OLIVEIRA, 2005) indicam que durante a primeira infância as práticas racistas são exercidas nos corpos de crianças negras e mestiças. Neste sentido, na educação infantil e no maternal também vemos a efetivação de práticas discriminatórias e racistas. Não é uma regra, mas, muitos estudantes do curso normal quando conseguem trabalhar na educação, se tornam auxiliares de creche, auxiliares de professores, professores da educação infantil e do I ciclo do ensino fundamental. Como a grande maioria estes profissionais poderão ter práticas que reafirmam o racismo e as discriminações raciais, uma destas práticas é o não cuidado dos

cabelos de crianças negras e mestiças. Os próprios discentes, no período de estágio obrigatório, observam que as crianças negras são menos penteadas e pouco toucadas pelas professoras e suas auxiliares “*Professora, eu estou fazendo estágio numa escola e a turma que acompanho só têm três meninas negras e eu vi que a professora não penteia os cabelos delas. Penteias de todas as alunas menos das negras*” (*Discente P. CN 1002*). Como combater a este quadro de discriminações recorrentes têm sido as nossas perguntas? Uma tentativa de enfrentamento foi a elaboração da oficina de tranças e penteados afro como ferramenta de ensino antirracista.

No terceiro bimestre o conteúdo sugerido no currículo mínimo de Sociologia da SEEDUCRJ é Cultura e Identidade e os temas sugeridos são: estabelecer a relação entre a construção da identidade individual e o pertencimento aos diferentes grupos e instituições sociais; identificar os marcadores sociais da diferença na contemporaneidade e perceber sua inter-relação na e reprodução das desigualdades e compreender o processo de construção da identidade e das culturas nacionais e suas implicações étnico-raciais e nas identidades regionais.

Neste caminho, elaborarmos a atividade da oficina de tranças pensando nos processos de identidade negra, identidade profissional (ser trançadeira) e as culturas que os fazeres e saberes das tranças estão circunscritos. Ademais como eles poderiam ser para as futuras educadoras um auxílio em situações de persistências de discriminações baseadas no fenótipo, como são as discriminações raciais contra pessoas negras e mestiças.

As oficinas aconteceram durante dois dias de aulas, no mês de setembro, nas três turmas do primeiro ano do curso normal. Para sua realização solicitamos aos discentes que levassem equipamentos necessários para o aprendizado: boa vontade, interesse, paciência, seus cabelos, pentes de cabo fino e de dentes largos, grampos, lâ, cabelos sintéticos.

No dia da primeira oficina, dia 13 de setembro de 2019, a primeira turma da manhã, CN 1003 estava muito entusiasmada em aprender as técnicas e práticas de trançar cabelos. Neste dia, abordamos os processos de (re) existência que atravessavam o fazer/saber das tranças, contamos a história de nossa tia-avó, Dona Irene, que sempre usou tranças organizadas de modo complexos ao longo da cabeça, contamos a história de nossa mãe e o uso atual de seus dreadlocks após aposentadoria do serviço doméstico nas casas de “família” brasileiras, falamos sobre a trança ser mais antiga que os processos capitalistas de moda, comentamos rapidamente os saberes etnomatemáticos contidos nas divisões e medições de cada trançados. Para sensibilizar a turma, levamos também livros e materiais didáticos de aplicação das legislações.

Como a questão dos cabelos crespos e cacheados para pessoas negras e mestiças envolvem uma série de processos dolorosos ocasionados pelo sistema racista:

O cabelo do negro na sociedade brasileira expressa o conflito racial vivido por negros e brancos em nosso país. É um conflito coletivo do qual nós participamos. Considerando a construção histórica e do racismo brasileiro, no caso dos negros o que difere é que a esse segmento étnico/ racial foi relegado estar no polo daquele que

sofre o processo de dominação política, econômica e cultural e ao branco estar no polo dominante. Essa separação rígida não é aceita passivamente pelos negros. Por isso mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. (GOMES, 2002, p. 40)

Ao longo da atividade, trabalhamos frases positivas em relação a aparência dos fios crespos: Não existe cabelo duro, existe cabelo crespo! Todo cabelo deve ser tratado com amor e cuidado!, O cabelo crespo precisa ser penteado com paciência, pois é delicado!, Os cabelos crespos, assim como sua cabeça não toleram o excesso de creme para esconder o volume!, Excesso de cremes causam caspas e outros malefícios para a saúde capilar!, O cabelo crespo é perfeito para ser trançado porque enrola nele mesmo!, Quanto mais crespo o cabelo mais fácil para aprendermos a trançar!

No segundo dia, dia 20 de setembro, tivemos a participação da trançadeira Marilene do Projeto Consciência Dreads. A trançadeira que mora em Copacabana ao saber sobre a oficina com minhas turmas através da rede social Facebook se propôs a ir conversar e ensinar seu fazer/saber na escola. O relato de Marilene demonstrou como as tranças podem gerar autonomia para mulheres que estão afastadas do mercado de trabalho formal. Devido à distância de Copacabana para São Gonçalo a participação da trançadeira ocorreu apenas na turma CN 1002, mas, os relatos dos discentes foram muito significativos em relação a participação da trançadeira. Ouvi da discente A. o seguinte “*Professora, nós deveríamos ter sempre aulas assim*”. O que nos surpreendeu, principalmente porque A. demonstrava bastante desconforto durante as aulas devido à pertença religiosa da

docente (candomblecista e Iyawo de Iyemonjá do Ilé Axé Iyalodé Osun Karé). Ver A. participando das oficinas, deixando sua cabeça ser tocada foi muito emblemático e bonito.

A participação dos poucos meninos nas oficinas e suas observações sobre as práticas de racismo no contexto escolar também foram para nós relevantes. Acreditamos que pelas questões que envolvem a construção do gênero masculino em nossa sociedade muitos se sentiram constrangidos em aprender a trançar, mas participaram do debate e deixaram seus cabelos para serem trançados pelas colegas da classe.

No segundo dia da oficina também trabalhamos com música, na turma CN 1003 ouvimos o poema de Fabios Akin Kintê “*Duro não é o cabelo*”, na turma CN 1001 ouvimos também o poema e outras músicas voltadas aos debates da identidade negra e deixamos como trilha sonora.

A atividade chamou atenção dos estudantes de outras turmas da escola, mas combinamos com a turma que só faríamos penteados trançados nos membros pertencentes ao primeiro ano do CN e que estivessem inscritos na atividade.

Algumas estudantes aprenderam as técnicas e prática de trançar cabelos no primeiro dia da oficina e outras no segundo, outras apenas observaram e foram trançadas. O propósito da atividade foi trazer para um currículo tão engessado como é o de Sociologia uma prática pedagógica que o movimentasse. Pensamos que seja possível ensinar identidade e cultura vivenciando, valorizando, se aproximando de elementos identitários. Para além de ensinar o que é o *self* e o *me* para os estudantes, é necessário que toda a energia para ensinar cultura e

identidade presente em alguma medida ligações com as legislações federais.

Ao oferecermos a oficina para nossos alunos construímos aproximações a partir de um elemento identitário que para nós tem um valor para além de acadêmico. Tranças tem um valor afetivo porque pertence ao universo feminino que fomos socializadas. Sensibilizar estudantes a partir de nossas experiências não é um caminho confortável, mas não criar/ pensar em ações para combater as discriminações é um movimento que não acreditamos que seja eficaz. De tudo isso, como resultados alcançados notamos a afetividade e os comentários que ouvimos de A. da CN 1002 e de M. da CN 1003 “*Professora essa atividade foi uma das melhores que já participei na escola. Eu estou muito feliz. Amo usar tranças. Obrigada*”.

Conclusão

Consideramos de extrema importância repensar o currículo de Sociologia, questionar os lugares e cânones intocáveis da área, principalmente se desejamos trabalhar com leis anti-hegemônicas, antirracistas e anticolonialistas Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008. Trabalhar centrados nestes critérios é sim um compromisso da Sociologia que apesar de seu histórico racista alega na contemporaneidade ser comprometida com a edificação de sociedades democráticas. É presente no discurso dos sociólogos o compromisso de contribuir enquanto cientistas para a manutenção da ordem democrática, no entanto qual democracia poderemos construir a partir da sociologia se esta não repensar o seu lugar nas relações étnico-raciais e nos discursos anti-negro, principalmente dentro do contexto escolar. Por essas razões, relatar nossas práticas têm sido uma

forma de construir outros modos do fazer sociológico. Sabemos dos desafios, recusas e silenciamentos que nossas vozes e práticas têm passado, mas quem pode calar o pensamento ou a ação após fechar a porta da sala de aula, quem pode impedir uma práxis educativa?

Referências

- CAVALLEIRO, Eliana. Discriminação Racial e Pluralismo nas Escolas Públicas da Cidade de São Paulo. BRASIL. **Educação e Antiracismo: Caminhos Abertos Pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 65-104.
- GOMES, N.L.; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, n. 47, p. 19-33, 2013.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve apresentação. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.10.639/2003**. Brasília: SECAD-MEC, 2005
- KINTÊ, Fabio. **Muzimba: na humildade, sem maldade**. São Paulo: Editora Independente, 2016.
- OLIVEIRA, Fabiana. Relações raciais na creche. In: OLIVEIRA, Iolanda; SILVA, Petronilha Gonçalves e; PINTO, Regina Pahim (org.). **Negro e Educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2005.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi. A sociologia de Guerreiro Ramos. **Caderno CRH**, v. 28, n. 73, p. 9-13, 2015.
- SANTOS, Luane Bento dos. Relações Étnico-raciais no ensino de Sociologia do Ensino Médio. In: I Seminário de Ciências Sociais e Educação. **Anais do I Seminário de Ciências Sociais e Educação**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Recebido em 2020-04-01
Publicado em 2021-01-01