UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

Antonio Cesar **LINS RODRIGUES**

Culturas Negras no currículo escolar: apresentando o Samba como possibilidade de resistência cultural

São Paulo

2015

Antonio Cesar **LINS RODRIGUES**

Culturas Negras no currículo escolar: apresentando o Samba como possibilidade de resistência cultural.

Pesquisa apresentada à Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação como pré-requisito para conclusão do Programa de Pós-Doutorado em Educação.

Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Supervisor: Dr. Marcos Garcia Neira

São Paulo

2015

Dedico esses escritos ao meu velho e bom Samba que, propositalmente, durante todo o trabalho escrevo com letra maiúscula, pois é desse jeito que o vejo dentro de toda a história do Brasil que vivi e os meus *ancestrais de síncopa, números baixos,* viveram. Penso que uma de minhas dívidas para com você, meu velho e bom Samba, meu mestre cultural, agora esteja paga. Aos sambistas e queridos amigos orientadores Edir Gomes, Osmar do Cavaco, Sr. Jorge do Violão e Velha, todos *in memórian*, todos da Velha Guarda da minha querida Portela, a escola do meu coração. Ao Paulo Roberto Souza, amigo querido com o qual vivenciei inesquecíveis tocatas nas serestas e rodas de Samba de todo o Rio de janeiro. Ao amigo de infância aos presentes dias, J Sales, talento inconteste e parceiro eterno de Samba. Ao amigo compadre Tcha tcha tcha, músico e irmão à toda prova e a sua esposa, Mônica e às talentosa sobrinha sambista Ane Lopes e à sua irmã Thaisa Lopes, juntamente ao Marcus do Cavaco irmão mais novo, *generoso carisma do mundo do Samba*, ao Bira do “R”, Dona Marlene do “R” e Marcio do “R”. A um dos irmãos mais velhos, João Carlos Barros, em nome do qual agradeço a toda a rapaziada do Largo do Sapê, meu chão cultural. Ao Durval Gama, Waldir Alexandre, Antonio Valter e Chiquinho, primos amados aos quais jamais esquecerei. Ao meu irmão querido Amarildo (Balu) sempre vivo em minha mente e coração, e aos demais queridos de Oswaldo Cruz – Meu irmão Cabo Velho, Amauri, Valdeci, Boi, Cantareli, Cabral, Marquinhos futsal, Oscar, Hortêncio parceiro, Cirol e ao Neco, Mirinaldo, Claudio e Laurentino, esses *in memorian*. Ao meu povo do Grupo Tempero, aos sambistas Milton Sintoni, Baby, Makumba e Paulo da Magia. Aos meus irmãos de sempre Edson Colares (Tochinha), Adelino Antunes e Prof. Paulo Cesar. Aos amigos Zulu Sixx e Barata. À querida Tia Irani (*in memórian),* ao tio Ita e às irmãs Ângela, Vânia, Val, Áurea e ao irmão Luiz (esquilo). Ao meu povo do Pagofone Selminha, Sandra e Henrique Damião, Carlinhos professor, Sueli, Beth, Sandra Ferreira, Wilson Moura, Pedro Fragoso, Nado, Carla, Mapinha, Dode (*in memorian*) e demais queridas e queridos desse *chão de Samba*. Ao irmãozinho Paulo Makumba a *finesse* do Samba, parceiro de memoráveis aventuras. Ao Prof. Dr. Paulo Carnaval, incentivador e amigo de longa data. À querida Maura Lígia Costa Russo (vice-prefeita de Praia Grande), fundamental incentivadora em meus primeiros passos acadêmicos. À querida Claudia Alexandre, sambista, acadêmica, jornalista, militante, talentosa e irmanada na vida e no Asé. À minha irmã cosanguínea Ana Lins e a suas amigas Glória e Gizelda pela inspiração acadêmica desde sempre. Às minhas grandes amigas Maria do Rosário e Edivânia. À minha esposa Angelita pelo incansável e generoso apoio, repleto de amor, carinho e compreensão sem os quais não seria possível a realização de mais esse feito acadêmico.

De qualquer maneira meu amor eu canto. De qualquer maneira meu encanto, eu sambar.

Sentando em trono de rei ou aqui nessa cadeira. Eu já disse já falei que seja qual for a maneira. Quem é bamba não bambeia, falo por convicção. Enquanto houver samba na veia empunharei meu violão.

“De qualquer maneira”

Autor: Candeia

Por que o sambista não precisa ser membro da academia, ser natural com sua poesia e o povo lhe faz imortal...

“Testamento de Partideiro”

Autor: Candeia

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao supervisor da minha pesquisa, Professor Doutor Marcos Garcia Neira pelo carinho e dedicação demonstrado durante esses dez anos de convivência, sempre disposto a me ajudar, dando todo o suporte necessário para que eu pudesse avançar, não só academicamente, como também como ser humano. Muito obrigado Marcão, esse agradecimento é do fundo do meu coração de sambista. Graças a você e a sua generosidade pedagógica e humana, um garoto humilde do subúrbio do Rio de Janeiro pôde avançar em sua formação, pesquisando uma manifestação cultural há muito *negada e silenciada* no currículo escolar. Os textos mais extensos ainda não denotariam a minha gratidão. À grande professora Luana Benatti por tanto ensinamento durante esse período da pesquisa. Ressalto a figura impressionante que és ao dar sentido à palavra Professora. Em minhas muitas andanças pelo Brasil que estuda e ensina, não sei se daria para contar nos dedos de uma mão outras presenças docentes como a sua em sala de aula. Obrigado por tornar real o sonho de provar que as Culturas Negras por meio do Samba têm um lugar de extrema importância no currículo escolar. Sou seu fã e admiro, respeito e recomendo o seu trabalho.

À maravilhosa Ministra Professora Doutora Nilma Lino Gomes, fantástica referência com a qual tive o privilégio de aprender muito durante o período de qualificação e defesa de meu Doutorado.

Ao querido diretor Michel Costa, pelo seu incansável empenho e disponibilidade na realização da pesquisa, mostrando com atos concretos o seu total crédito no trabalho e confiança em nossa condução. A todas as alunas e alunos do “3º ano A”, da escola Espírito Santo em Cubatão onde a presente pesquisa foi realizada, composta por um pessoal incrível, genial em suas inferências e exemplar no reconhecimento das diferenças. Às alunas e alunos do curso de pedagogia da Don Domênico e à professora Maria Arlete pela imprescindível ajuda nas transcrições dos vídeos. Às diretoras Cida Cubila e Ana Paula, ao Israel e à Socorro (maravilhosa equipe), à professora Priscila, pelo fundamental apoio e ao Prof. Douglas e à Profª. Simone (e demais membros da complementação pedagógica), à querida e generosa professora Marcela Costa, e maravilhosas alunas e alunos, todas e todas da Escola Antonio Peres em Praia Grande.

RESUMO

LINS RODRIGUES, Antonio Cesar. **Culturas negras no currículo escolar**: apresentando o samba como possibilidade de resistência cultural. Relatório técnico-científico (Pós-Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, São Paulo, 2015.

A presente pesquisa versa sobre a tematização das Culturas Negras no currículo escolar, analisando o papel das mesmas na contemplação das demandas multiculturais das atrizes e atores que compõem a escola contemporânea. Para tanto, se valeu do Samba enquanto manifestação cultural representante dessas culturas, atuando como possibilidade de resistência cultural dos grupos de estudantes da População Negra, marcados como diferença na escola. Fundamentou-se nos Estudos Culturais de Costa (2000, 2003, 2010), Giroux (2006, 2008), Hall (1997, 2000, 2006), Neira (2009), Silva (1996, 2000, 2004, 2008), no multiculturalismo crítico por Candau (2003, 2006, 2008), Canen (2000, 2001, 2002, 2007, 2008, 2009, 2010), McLaren (2000a, 2000b), Moreira (2001, 2003, 2008), associados a outros autores consoantes a esse referencial teórico. Por propor a participação dos atores atuantes na escola, no tocante à busca de soluções para os seus problemas dentro de uma dimensão de conscientização, tendo na práxis social o ponto de partida e chegada à construção/ressignificação do conhecimento, fazendo uso do ambiente natural como local de realização da pesquisa, lançou mão da pesquisa-ação enquanto método, empregando-se a descrição crítica associada à hermenêutica crítica como formas de análise. Como principais resultados, destacam-se: a percepção das Culturas Negras a partir de um olhar não restrito ao proposto pelo currículo escolar; a associação dos diversos campos da aprendizagem a partir das Culturas Negras; a percepção da negritude também como possibilidade identitária, ou seja, as questões de identidade antes vistas somente pela ótica do referencial hegemônico, passam a ser compostas também pelo negro, inclusive mudando o próprio referencial de herói e de autoimagem, descobrindo uma identidade ancestral fundada também na negritude como motivo de orgulho; aquisição do comportamento argumentativo para com seus pares, percebendo e reconhecendo as diferentes opiniões também como pertinentes; avanço no rendimento escolar a partir da utilização das Culturas Negras como referencial de ensino e aprendizagem; a construção de um espaço permanente de análise e discussão do racismo; a ampliação do universo temático para além das fronteiras curriculares, identificando e legitimando também os saberes locais; progresso na oralidade com um amplo enriquecimento do vocabulário; aperfeiçoamento da escrita contextualizada; resposta pedagógica imediata em todas as áreas do conhecimento a partir dos referenciais pesquisados e discutidos nos estudos relativos ao Samba, seus temas, as biografia de suas sambistas e seus sambistas, pesquisando as respectivas biografias; e um significativo avanço na produção textual a partir da exploração das referências encontradas nas Culturas Negras. A pesquisa foi

realizada com uma turma do 3º ano do ensino fundamental, com crianças de oito e nove anos de idade, da Unidade Municipal de Ensino Estado do Espírito Santo em Cubatão – SP, entre os meses de agosto de 2013 a janeiro de 2015.

Palavras-chave: Currículo escolar. Culturas Negras. Samba. Estudos Culturais. Multiculturalismo crítico.

ABSTRACT

LINS RODRIGUES, Antonio Cesar. **Black cultures in the curriculum**: introducing the possibility of “Samba” as a cultural resistance. Scientific and technical report (Post-PhD in education). College of education, University of São Paulo – FEUSP, Sao Paulo, 2015.

The present research focuses on the study of Black Cultures in the school curriculum, analyzing their role in the contemplation of the multicultural demands of actresses and actors who make up the contemporary school. To do so, it sees the “Samba” as a cultural expression representing these cultures, acting as a possibility of cultural resistance of groups of students of the black population, seen as different in school. It was based on cultural studies of Costa (2000, 2003, 2010), Giroux (2006, 2008), Hall (1997, 2000, 2006), Neira (2009), Silva (1996, 2000, 2004, 2008), in critical multiculturalism by Candau (2003, 2006, 2008), Canen (2000, 2001, 2002, 2007, 2008, 2009, 2010), McLaren (2000a, 2000b), Moreira (2001, 2003, 2008), associated with other authors consonant to this theoretical framework. By proposing the active participation of actors in school, with regard to the search for solutions to their problems within a dimension of awareness, taking on social praxis as the starting point and arrival at the construction/ressignification of the knowledge, making use of the natural environment as a place of carrying out the research, research-action was betaken as a method, using the description associated with the critical hermeneutics as critique forms of analysis. The main results are: the perception of Black Cultures from a look not restricted to proposed by the school curriculum; the Association of various fields of learning from Black cultures; the perception of blackness as well as possibility of identity, i.e. the identity issues before views only by referential hegemonic optical, are composed also by the black, including changing the benchmark for hero and self-image, discovering an ancestral identity founded also in blackness as something to be proud of; acquisition of argumentative behavior vis-à-vis their peers, realizing and recognizing the different opinions as well as relevant; advancement in academic achievement from the use of Black as a reference Cultures of teaching and learning; the construction of a permanent space of analysis and discussion of racism; the expansion of the universe beyond borders theme curriculum, identifying and validating local knowledge also; progress in speaking with a broad vocabulary enrichment; writing improvement contextualized; immediate pedagogical response in all areas of knowledge from the benchmarks researched and discussed in studies related to Samba, its themes, the biography of his Samba dancers and their Samba, researching their

biographies; and a significant breakthrough in textual production from the exploitation of references found on Black Cultures. The survey was conducted with a group of third grade of elementary school, with children aged eight and nine years of age in a Municipal School Estado do Espírito Santo in Cubatão – São Paulo, from August 2013 to January 2015.

Keywords: School curriculum. Black Cultures. Samba. Cultural Studies. Critical multiculturalism.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO 12

2 INQUIETAÇÕES INICIAIS, OS INÚMEROS POR QUÊS!!! 17

3 NOS DES-CAMINHOS DAS CULTURAS, SOB A ÉGIDE DOS ESTUDOS CULTURAIS E DO MULTICULTURALISMO CRÍTICO.....20

4 AS CULTURAS NEGRAS E O VELHO E BOM SAMBA: reflexos de uma quilombagem urbano-social na contemporaneidade.....27

4.1 Embalados à quilombagem, ao sabor do Samba.....31

5 METODOLOGIA.....41

5.1 Perfil da escola pesquisada e suas atrizes e atores.....46
5.2 Características da escola.....46
5.3 Facebook como um recurso metodológico.....49

6 ANÁLISE DE DADOS.....54

6.1 Em um currículo colonizado: os efeitos da organização curricular vigente sobre as minorias inferiormente hierarquizadas.....55

6.2 As Culturas Negras e os percalços de sua amplitude espectral: o caso da canjica, pé de moleque e a história "Kiriku e a feiticeira".....66

6.3 Entre as identidades-referência e as novas referências de identidades: às diferentes belezas e novaimagens.....70

6.4 As redes sociais, a pesquisa e o acesso público aos dados: dimensão das interações ao longo do trabalho.....75

6.5 Uma nova referência de herói: de Leci Brandão a Chico Rei, o orgulho da negritude.....83

7 RESULTADOS.....92

7.1 As principais mudanças.....92

7.2 No que diz respeito à aprendizagem.....95

8 DAS MUITAS POSSIBILIDADES CONCLUSIVAS.....99

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....108

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....117

APÊNDICE B –Termo de consentimento livre e esclarecido – discente..118

ANEXO A – Entrevistas.....119

ANEXO B – Depoimentos.....133

ANEXO C – Transcrições das experiências publicadas em vídeo no Facebook.....139

ANEXO D – Reprodução gráfica das experiências pedagógicas publicadas no Facebook com registro das intervenções dos usuários – Experiências Pedagógicas.....151

ANEXO E – Reportagem do jornal "A Tribuna".....180

ANEXO F – Relatório de visitas.....181

1 APRESENTAÇÃO

A representação das diferenças na sociedade, de uma maneira geral, vem sendo cerceada em seu alicerce. Autores como Munanga (2000, 2005, 2008), Santomé (2008), Hall (1997, 2003), Candau (1998, 2003, 2005, 2006, 2008), Canen (2000, 2001, 2008, 2009, 2010), García Canclini (1997), Foucault (1999a, 1999b, 2009), Gimeno Sacristán (1995), Gonçalves (2010), Lins Rodrigues (2012, 2013), Moreira (2002, 2003), McLaren (2000a, 2000b), Neira (2007, 2009, 2011, 2012), Silva (1996, 2004, 2008, 2010), Sousa Santos (1999, 2009), sugerem reflexões em suas referidas obras a respeito das relações desiguais de poder e das hierarquizações culturais surgidas como consequência das mesmas, reclamando uma contemplação das diferenças multiculturais em todos os âmbitos socioinstitucionais, à medida que entendem essas relações desiguais de poder e hierarquizações como um dos grandes e inescapáveis desafios da contemporaneidade.

Contiguamente, destaca-se a escola e, por conseguinte, o currículo vigente, como um importante espaço a ser ocupado por práticas multiculturais diversas. Por conta de tal entendimento, avaliou-se a presente pesquisa como uma dentre tantas possibilidades concretas, para o alcance de uma "justiça curricular" (CONNELL, 1993 apud MOREIRA; CANDAU, 2003) entendida como,

> [...] o grau em que uma estratégia pedagógica produz menos desigualdade no conjunto de relações sociais ao qual o sistema educacional está ligado, pautada, a seu ver, por três princípios: (a) os interesses dos menos favorecidos, (b) participação e escolarização comum e (c) a produção histórica da igualdade (p. 157).

Buscou-se também trilhar esse caminho construtor de possibilidades a partir de práticas pedagógicas distantes do "daltonismo cultural" (STOER; CORTESÃO, 1999, p. 56), seja esse "[...] a não consciencialização da diversidade cultural que nos rodeia em múltiplas situações [...]", por se entender tal prática como "geradora de uma violência simbólica de imposição arbitrária de valores etnocentricamente estabelecidos como únicos aceitáveis"

(BOURDIEU, 1967 apud STOER; CORTESÃO, 1999, p. 57). Toda essa construção, valendo-se da *tematização das Culturas Negras no currículo escolar* como objeto de estudo, elegendo o Samba[1] como representante dessas culturas no papel de possibilidade de resistência cultural, conduziu a presente pesquisa.

Nesse aspecto vale a pena lembrar que o entendimento central de currículo acatado foi o de que o mesmo existe enquanto artefato cultural e social imbricado nas relações de poder que refletem visões particulares e interessadas (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 8) que o fazem, da mesma forma, um "território contestado" (SILVA, 2008), sendo não somente envolto em disputas constantes entre o grupo que o determina – e os conhecimentos por ele validados – e os grupos destituídos do poder de determinar o que é ou não legitimado enquanto conhecimento por esse currículo, ou seja, os frutos dessas mesmas disputas.

Na tensão entre as relações de poder que envolvem a elaboração do currículo escolar, não seria imprudente mencionar as Culturas Negras como detentoras de um espaço ínfimo de representação, fato tal assegurador de uma ideia distorcida de População Negra na sociedade; mesmo sendo inegável que com a emergência da Constituição de 1988, principalmente no seu artigo 205, as escolas brasileiras tenham sofrido uma radical mudança na composição de suas atrizes a atores, acrescentando aos seus volumes humanos, por conta do mesmo, uma mais que considerável quantidade de estudantes negras e negros.

Sem dúvida, essa chegada desestabiliza e causa estranhamentos (LINS RODRIGUES, 2013, p. 64), exigindo da escola profundas mudanças nos mais amplos e variados aspectos, principalmente nas perspectivas de formação docente, a fim de propiciar legitimação sociopolítica a essas "outridades" ou diferenças (SILVA, 2004, p. 79). Ou seja, o que antes estava restrito ao puro e simples anseio por uma educação mais justa às crianças consideradas diferentes e às suas diferenças, encontra agora um caminho à materialidade

[1] Utilizar-se-á a grafia do Samba com primeira letra maiúscula como provocação, sugerindo a reflexão do entendimento dessa manifestação cultural sob uma perspectiva diferenciada, atribuindo-lhe um grau de legitimação positivamente hierarquizado nos presentes escritos. Estende-se essa justificativa aos termos "Culturas Negras" e "População Negra".

por conta da necessidade de reformulação da sala de aula, para se poder comportar as novas demandas criadas pelo expediente legal de acesso e permanência por ora instaurado constitucionalmente.

Essa nova configuração da sala de aula, avalia-se, traz em si um dilema pedagógico, aqui transformado em questão inicial da pesquisa: *Admitindo-se uma lacuna na inserção das manifestações culturais oriundas das Culturas Negras*[2] *no currículo escolar e levando-se em conta que as mesmas representam uma importante parcela desses estudantes diferentes presentes na escola contemporânea, seria ou não possível criar condições reais para inclusão dessas culturas no currículo vigente, de maneira a terem o seu lugar assegurado durante todo o ano letivo?*

Segundo o entendimento obtido a partir do referencial teórico fundamental do qual se lançou mão para dar conta da presente pesquisa, partilha-se da ideia de que o currículo escolar vigente esteja instrumentalmente calcado na modernidade e, por conta de tal embasamento, venha demonstrando considerável insuficiência para dar conta das demandas criadas na escola brasileira a partir, principalmente, do anteriormente citado advento legal da Constituição de 1988 – depois seguido por outros tão mais importantes: Lei 9.394/96[3], Lei 10.639/03[4] e Lei 11.645/08[5] – que obriga o acesso e permanência dos novos estudantes no quadro de atendimento escolar, assim como o da criação à contemplação das peculiaridades multiculturais relativas a esse novo contingente humano circulante em nossas escolas. Esses fundamentos legais chamam a atenção para uma obrigação –

---

[2] Como posicionamento político-ideológico contrário à marginalização percebida, desde a escrita, utilizar-se-ão as grafias em letra Maiúscula para as “Culturas Negras”, “Samba”, “Funk” e “Rap”.

[3] Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

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

[5] Lei nº 11.645, de 10 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”.

muitas vezes atestada como não cumprida ou superficialmente cumprida – da inserção das manifestações das Culturas Negras no currículo escolar.

Em atuação há mais de uma década na docência da educação básica da Baixada Santista, atestou-se algumas passagens transversais dessas representações culturais no currículo escolar, sem que, no entanto, estejam distantes de uma condição folclórica (LINS RODRIGUES, 2012, p. 9), ou como diria Santomé, colocadas de forma "turística" (2008, p. 173) ao longo dos anos letivos. Tal evento recorrente suscitou muitas preocupações, na medida em que representa um desequilíbrio nas relações de poder, no qual fica evidente o privilégio de um referencial cultural curricular que, de um modo considerável, levanta a suspeita da vigência de um processo de reificação das identidades culturais dos grupos marginalizados[6].

Em razão não somente da pesquisa documental de alguns currículos do Estado de São Paulo, mas, também da percepção *in loco* vivenciada nos muitos anos de docência nesse Estado, resolveu-se investir na presente pesquisa, cujo objeto é *a tematização das Culturas Negras no currículo escolar*, por se observar que, em sua maioria, elas representam o grupo de crianças recém-encampadas – tácita ou explicitamente – à condição de diferença na escola.

Nesse trajeto, elegeu-se o Samba como a representação das Culturas Negras, enxergando-se no mesmo a possibilidade de diálogo com o objetivo da pesquisa, já que tal manifestação cultural, por conta do papel assumido no cotidiano identitário nacional, traz em seu arcabouço histórico-político-social grandes possibilidades de resistência, segundo o entendimento orientador presente em Cabral (1996), Sodré (1998), Tramonte (2001) e Vianna (1995). Ademais, considera-se o Samba uma manifestação cultural que, por conta de sua história concentra a potencialidade de quilombagem - Conceito de Clovis Moura (1989; 2004) a ser definido em um tópico específico ao longo desses escritos – e que nessa pesquisa denominar-se-á de *quilombagem urbano-social*, por se antever na mesma uma das traduções da resistência cultural da População Negra expressa sob forma de arte e munida dos argumentos

[6] No presente caso, especificamente, refere-se à População Negra e suas culturas, não obstante, no entanto, figurarem dentre essa os grupos indígenas, nordestinos, homoafetivos (transexuais, transgêneros, lésbicas, gays e bissexuais), etc.

poético-músico-críticos para traçar um itinerário político-ideológico – muitas vezes insurgente por princípio – dos descendentes de escravos recém-libertos à época e no decorrer da história, até chegar à contemporaneidade, de grande parte da População Negra[7], habitantes dos subúrbios, morros e periferias das cidades brasileiras.

A presente pesquisa foi realizada durante 19 meses, iniciando-se em agosto de 2013, tendo o seu trabalho de campo finalizado em dezembro de 2015. O método utilizado foi a pesquisa-ação, valendo-se dos seguintes instrumentos de pesquisa: entrevistas semiestruturadas e não estruturadas; depoimentos; gravações de vídeos; audições de Sambas; estudos de biografias de sambistas e personagens de Sambas enredos; sessões de vídeos; e grupos de discussão dos temas relativos ao papel social da População Negra e suas culturas.

[7] Entendida aqui segundo os pressupostos do movimento negro, ou seja, todas as pessoas pardas e pretas de acordo com a classificação adotada pelo IBGE.

2 INQUIETAÇÕES INICIAIS, OS INÚMEROS PORQUÊS!!!

Há tempos se vem percebendo um papel subalternizado atribuído às Culturas Negras no currículo escolar da região da Baixada Santista[8], local no qual se concentraram os esforços investigativos iniciais orientadores da presente pesquisa. Especificamente os municípios de Praia Grande na escola municipal Antonio Peres e de Cubatão na unidade municipal de ensino Estado do Espírito Santo, compuseram o lócus inicial de realização da investigação. Não obstante, um fundamental paradoxo se instaurara durante o contato com as secretarias de educação e algumas escolas desses mesmos municípios: todas admitiram a necessidade da realização de um trabalho efetivo com as Culturas Negras, senão por uma obrigação legalista em função lei 11.645/08, pelo menos por terem alguns setores em suas estruturas educacionais, dotados do entendimento da precisão de uma maior atenção às *diferenças* percebidas em suas redes de ensino. Contudo, as ações previstas nos currículos e suas demandas, aliadas a uma falta de estimulação a esse trabalho específico, por parte dessas próprias secretarias de educação geravam, por consequência, uma prática pedagógica esvaziada das questões inerentes a tais culturas. Tudo isso aliado à falta de material didático contextualizado, falta de formação docente voltada à educação para as diferenças e outras motivações a serem deslindadas no desenvolvimento desses escritos.

O fato de se ter atuado diretamente na docência dos municípios de Praia Grande, Cubatão, Santos e São Vicente, e, indiretamente como pesquisador[9] nos demais municípios compositores da região da Baixada, aliado ao contato constante com os currículos escolares acabou por levantar indícios de uma situação de menor valia atribuída aos saberes ligados às Culturas Negras. Tal

[8] Região localizada no litoral do estado de São Paulo composta por nove municípios: Bertioga, Guarujá, Cubatão, Santos, São Vicente, Praia Grande, Mongaguá, Itanhaém e Peruíbe. Tem uma população compreendida na faixa de 1,6 milhões de moradores fixos, com esse volume duplicado no período de férias.

[9] Por ocasião da participação da comissão permanente de ações pedagógica e núcleo regional permanente de educação para a diversidade, grupos que atuaram nos anos de 2010 e 2011, pesquisando os principais fatores que compunham as situações de insucesso escolar dos nove municípios da Baixada Santista.

situação alimentou o interesse no presente objeto de pesquisa, ou seja, *a tematização das Culturas Negras no currículo escolar.*

Numa análise geral, os currículos dos municípios da Baixada Santista vêm propondo saberes que dialogam com os referenciais culturais dominantes, ou seja, ligados ao que Lins Rodrigues (2013) classifica de “identidades-referência”[10], modelo tal, segundo o autor, “que há décadas permeia a construção das subjetividades de alunas e alunos, levantando a suspeita do desencadeamento do processo aqui conceituado invisibilização” (p. 7).

Entende-se tal situação como corroborante aos prejuízos sofridos pelas inúmeras crianças da População Negra, ocupantes dos milhares de bancos escolares compositores das redes municipais de ensino do Brasil. Essa importante fração da população escolar, mediante às situações de não valorização dos seus referenciais culturais, tem potencializada a inclinação ao denominado por Rosemberg (1996, p.64) de “morte educacional anunciada”, na medida em que meninas e meninos não têm a sua identidade étnico-cultural reconhecida. Admite-se que tais prejuízos se estendam para além do âmbito escolar, ou seja, reverberam pelas mais distintas situações sociais.

Entende-se que a escola pode ser – se não o é – o *lócus* de transformação, no qual um espaço político de legitimação seja garantido para essa fração da população brasileira e seus referenciais culturais, espaço esse estendido para além das simples cogitações específicas restritas às comemorações vividas em datas festivas, nas quais o outro e suas culturas é celebrado em uma aparente inocência, cujo olhar voyeurístico e fetichista, o fixa e o objetifica para ser consumido, por conta do seu exotismo (SILVA, 1996, p. 208).

[10] Diz-se do conjunto fenotípico, gestual, de vestuário, religioso, alimentar, linguístico e comportamental – todos legitimados culturalmente – que representam o modelo de ser humano ao qual a semelhança se deva buscar, pois, quanto maior a proximidade modelar de tal sujeito, maior a possibilidade de inserção social. No caso do Brasil, destaca-se como identidade-referência o "ser humano branco, Euro-Estadunidense e masculino” (LINS RODRIGUES, 2010).

Investir na luta por espaços de legitimação das Culturas Negras no currículo escolar se tornou o caminho trilhado na presente pesquisa, por se entender e apostar na atitude de um tratamento desigual para os desiguais, ou seja, o mais próximo possível do proposto pelo princípio da equidade aqui entendido como de preeminente urgência, à medida que engendra condições plausíveis ao desenvolvimento de educação para as diferenças.

Com base nos interesses de se trabalhar com os elementos das Culturas Negras, levantados tanto pelas secretarias de educação, quanto pela escola pesquisada – expressados pelas equipes gestora e docente – e por todas as demais motivações que permearam a nossa trajetória de pesquisa, averiguou-se quais as manifestações culturais relativas a tais culturas que permeavam o universo discente. Esse trabalho foi feito por meio de um mapeamento realizado nas escolas e junto à comunidade escolar, esquadrinhando-se alguns dados diretamente com os discentes. Também se utilizou de pesquisa na comunidade do entorno e de dados das secretarias de educação para se ter uma ideia dessas manifestações. As mais representativas por hierarquização de presença junto às comunidades foram: Funk, Samba e Rap.

Resolveu-se adotar o Samba como a representação dessas mesmas culturas, situando-o como possibilidade de resistência cultural, em função da simbologia trazida em seu constituinte sociohistórico, cuja tradução, entende-se, compõe uma das muitas faces da identidade cultural do povo brasileiro. Ademais, o contato do pesquisador com essa manifestação cultural desde a mais tenra idade, além das pesquisas e trabalhos iniciais desenvolvidos pelo mesmo nas redes municipais de ensino da Baixada Santista, serviram de suporte a tal investida sendo cruciais à confirmação de tal opção.

Por conta da trajetória de pesquisa adotada, aliada aos estudos realizados e em andamento há cerca de dez anos, como pesquisador do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, adotou-se, e não poderia ser diferente, os Estudos Culturais e o multiculturalismo crítico como referencial teórico fundante, a respeito do qual se discorrerá nas próximas linhas.

3 NOS DES-CAMINHOS DAS CULTURAS, SOB A ÉGIDE DOS ESTUDOS CULTURAIS E DO MULTICULTURALISMO CRÍTICO

Os Estudos Culturais e o multiculturalismo crítico serviram de suporte à caminhada traçada ao longo de 19 meses de pesquisa. Entenderam-se os seus pressupostos fundantes como capazes de dar conta do objetivo geral da pesquisa, seja esse *a identificação do aparato que confere e hierarquiza um lugar às Culturas Negras no currículo escolar,* e dos três objetivos específicos que foram: *1 – perceber como se concebe maquinaria estabelecedora das relações de subordinação das Culturas Negras – e, por conseguinte, da População Negra – no currículo escolar e quais seriam os prejuízos ao avanço das dessas culturas enquanto instrumento de transformação; 2 – trabalhar alternativas de uma presença mais significativa e contínua das Culturas Negras no currículo escolar com participação efetiva no cotidiano pedagógico, utilizando-se, para tanto, de uma construção conjunta e contínua em conformidade com os membros da comunidade escolar participantes, direta*[11] *ou indiretamente*[12]*, da pesquisa; 3 – lançar mão do Samba enquanto manifestação cultural imanente às Culturas Negras, para construir possibilidades de trabalho e aplicação de tais culturas no currículo escolar de uma maneira desfetichizada, utilizando-se do mesmo todas as possibilidades de resistência enquanto manifestação cultural, no percurso de sua construção sociohistórica.*

No tocante aos Estudos Culturais, pode-se dizer que surgem a partir da tentativa de intelectuais ingleses advindos das classes populares, discordantes das atribuições conceituais distorcidas, empregadas pela denominada cultura de elite em relação às culturas popular e de massa, em oposição à concepção elitista de cultura (NEIRA; NUNES, 2009, p. 187). Caracterizam o seu terreno de ação por três pressupostos interdependentes e inseparáveis: a inserção na pós-modernidade, o diálogo com uma perspectiva interdisciplinar e o embasamento de suas ações num projeto político (Ibidem, p. 192). Têm no

[11] Diz-se dos membros da comunidade escolar: discentes, docentes, equipe técnica, pais, funcionários e membros da comunidade do entorno.
[12] Atrizes e atores da rede social Facebook que, por meio de suas intervenções colaborem para a realização da pesquisa.

Centro de Estudos Culturais, localizado na Universidade de Birmingham, Inglaterra, em 1964, a sua fundação, buscando se contrapor à cultura dominante como sinônimo de cultura, propondo um entendimento de cultura como uma forma de vida global ou de experiência vivida por um grupo social, não havendo diferença qualitativa entre as culturas de todas as classes sociais (SILVA, 2010, p. 131). Consente-se precisamente essa última afirmação do autor, como a que estabeleça um diálogo direto com o entendimento e possível caminho à compreensão de uma solução para o problema de pesquisa, seja esse *a atribuição de uma menor valia às Culturas Negras e suas manifestações no currículo escolar*, *identificados por uma presença sazonal das mesmas durante o período letivo.* Ou seja, por não serem identificadas como culturas dominantes, perscrutou-se nessa fundamentação teórica um suporte de desconstrução da legitimação exclusiva atribuída à cultura dominante, entendendo a outorga de tal lugar como fruto de relações desiguais de poder, pleiteando, por conseguinte, uma legitimação às Culturas Negras no currículo escolar.

Ainda definindo o conceito, os Estudos Culturais centram suas preocupações na interligação entre cultura, significação, poder e identidade, tendo um envolvimento político ao criticarem as relações de poder permeantes à sociedade, assumindo claramente as causas dos grupos em desvantagem nessas mesmas relações (Ibidem, p. 134).

A afirmação anterior também é de suma importância para fundamentação das ações realizadas na pesquisa, a partir do entendimento de que as Culturas Negras têm na População Negra os seus representantes diretos, situados sociohistoricamente em franca desvantagem nas relações de poder. Percebe-se essa situação na qual se encontram as culturas e População Negra, como sancionada no currículo posto em ação no cotidiano pedagógico, em função de uma formação docente na qual não se tem espaço para um trabalho efetivo alicerçado em outras perspectivas culturais, senão na dominante. Por incumbência dessa lacuna criada na formação, observa-se ideias preconceituosas e discriminatórias sendo confirmadas na graduação e nos cursos de formação contínua, migrando à prática docente de maneira

automática, sem haver uma percepção maior por parte dos profissionais, como, por exemplo, destaca Trindade:

> A nossa formação docente muitas vezes é marcada por uma inculcação de preconceitos que, certamente, corroboram para a produção de maiorias invisíveis e silenciadas [soma-se a essa invisibilização a das culturas dessas maiorias] e isto é tão forte que nem percebemos [...] (TRINDADE, 2002, p. 9).

A partir da teorização e possibilidades de reflexão oferecidas também pelos Estudos Culturais, procurou-se fundamentar as ações da presente pesquisa, admitindo-se uma intersecção entre a situação atual das Culturas Negras na escola contemporânea e as possibilidades de reconhecimento dessas diferenças oferecidas pelos mesmos.

Refletindo a respeito de possíveis interstícios na dinâmica de funcionamento do cotidiano pedagógico, no tangente aos saberes não-legitimados formadores dessas práticas e teorias inerentes às Culturas Negras e à população discente com seu repertório cultural, corrobora-se com a ideia de que:

> Os Estudos Culturais colocam uma forte ênfase em vincular o currículo às experiências que as/os estudantes trazem para seus encontros com o conhecimento institucionalmente legitimado. Para as/os defensoras/es dos Estudos Culturais, os textos não podem ser compreendidos fora do contexto de sua produção histórica e social. Nem tampouco podem esses textos ser divorciados das experiências e conhecimentos das/dos estudantes que interagem com eles (GIROUX, 2008, p. 97).

Ao se pensar na população discente pesquisada como de maioria negra, no referente ao pertencimento étnico-racial, a questão da ruptura do currículo escolar para com os seus saberes e suas experiências esteve presente em todos os momentos da investigação, à proporção que um trânsito curricular

inconsistente e/ou sazonal pelas Culturas Negras fora identificado. Levando-se em conta o pertencimento de tais culturas na construção de suas identidades e que, por direito, devem ser oferecidas de uma forma obrigatória e contínua pelos currículos da educação básica segundo o determinado parágrafo 1º do artigo 26A da lei nº 11.645 de 10 de março de 2008[13], procurou-se entender os mecanismos impeditivos da aplicação da referida lei na prática pedagógica, não obstante já se ter encontrado algumas pistas, tanto nas observações empíricas acontecidas no período anterior à pesquisa, quanto, por exemplo, nos escritos de Trindade (2002) citados precedentemente.

No tocante ao multiculturalismo crítico, o mesmo surge como uma alternativa de compreensão da sociedade contemporânea, em função da mesma ser composta por "identidades plurais, com base na diversidade de raças, gênero, classe social, padrões culturais e linguísticos, habilidades e outros marcadores identitários" (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 61). Ele compactua com a visão pós-moderna concebendo a diversidade, a descontinuidade e a diferença como categorias centrais, em contrapartida à visão moderna e iluminista de uma identidade essencializada, percebendo-a muito mais como instável e em processo permanente de reconstrução (Ibidem). Essa seria a primeira pista de interpretação curricular dada pelo multiculturalismo crítico em se tratando de suporte teórico aos questionamentos instados nessa investigação, justamente por colocar à prova um essencialismo localizado na configuração curricular tomada quase por inteiro pela cultura dominante, com a qual se deparou e para a qual se chama a atenção, no sentido de estabelecer como ponto de interpretação à presença das Culturas Negras no currículo escolar, dentro de uma perspectiva mais equânime em relação a/as demais cultura/s dominante/s.

Outra característica importante do multiculturalismo crítico, segundo McLaren, é que

[13] § 1º "O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil".

> A práxis multiculturalista crítica, em vez de permanecer satisfeita em apagar os privilégios das ideologias opressoras que têm sido naturalizadas dentro da cultura dominante ou com a reafirmação das memórias perigosas que têm sido reprimidas no inconsciente político do Estado, busca rever os acordos hegemônicos existentes. Uma práxis multicultural crítica não rejeita simplesmente o decoro burguês que consignou o Outro imperializado ao domínio grotesco, mas tenta efetivamente remapear o desejo ao lutar por uma cultura multivalenciada linguisticamente e por novas estruturas de experiência nas quais os indivíduos recusam o papel do narrador onisciente e concebem a identidade como uma montagem polivalente de posições de sujeitos – contraditórias e sobredeterminadas (2000, p. 133-134).

Quando o autor comenta a respeito de “rever os acordos hegemônicos existentes”, refere-se justamente à discussão das relações desiguais de poder determinantes da conferência de certos lugares a certas culturas no currículo escolar. Concorda-se que somente identificar e, por exemplo, reverter uma situação de desvantagem atribuída às Culturas Negras no currículo não iria ao encontro dos objetivos de pesquisa por ora acatados. Desconstruir ideia de que tais hierarquizações são naturais e discutir as relações de poder que as tornaram possíveis durante todo o percurso sociohistórico de seus engendramentos, essa sim é a contribuição buscada a partir desse referencial teórico.

Não se podia deixar de levar em conta que o “multiculturalismo se expandiu de forma heterogênea e que o multicultural se tornou um significante oscilante” (HALL, 2003, p. 49). Por essa razão, seguindo a interpretação Jacques Derrida, Hall (2000) nos diz que, assim como as identidades o termo multiculturalismo está sob rasura por se encontrar discursivamente enredado (p.104). Ou seja, indica que o conceito-chave original de multiculturalismo não dá conta da complexidade conferida ao mesmo pela rede de interpretações e aplicações atingidas a partir de sua disseminação globalizada.

Em uma extensa descrição, o autor fornece explicações e respeito de formas bastante diversas de multiculturalismo:

> Assim como há distintas sociedades multiculturais, assim também há “multicuturalismos” bastante diversos. O multiculturalismo conservador segue Hume (GOLDBERG,

> 1994) ao insistir na assimilação das diferenças às tradições e costumes da maioria. O multiculturalismo liberal busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível ao *mainstream,* ou sociedade majoritária, baseado em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado. O multiculturalismo pluralista, por sua vez, avaliza diferenças grupais em termos de culturais e concede direitos de grupo distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem política comunitária ou mais comunal. O multiculturalismo comercial pressupõe que, se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas de diferença cultural serão resolvidos (e dissolvidos) no consumo privado, sem qualquer necessidade de redistribuição do poder e dos recursos. O multiculturalismo corporativo (público ou privado) busca "administrar" as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro [...] (HALL, 2003, p. 50-51).

Além dessas descrições de multiculturalismo, também se registram o multiculturalismo essencialista de esquerda, analisado por Neira como uma versão do multiculturalismo incapaz de admitir as hierarquizações que permeiam as diferenças culturais, negando as "complicações de eixos rivais de identidade e poder como a linguagem, a preferência sexual, a religião, o gênero, a etnia e a classe social" (2007, p. 84). Ou seja, nessa versão do multiculturalismo, fundamentada no materialismo histórico, seus seguidores atribuem a questão das diferenças econômicas contidas nas relações de explorações pelo capital como a condição principal e única das hierarquizações culturais.

O multiculturalismo crítico aliado aos Estudos Culturais como referencial teórico fundante da presente pesquisa, sugere que se traga à tona a questão da diferença sem repetir os centrismos (afrocentrismo, eurocentrismo, falocentrismo, androcentrismo, etc.), indo além da desestabilização dos significados, transformando as condições sociohistóricas nas quais os mesmos ocorrem (McLAREN 2000 apud LINS RODRIGUES, 2013, p. 64).

Segundo o autor,

> Interrogar os discursos e ações determinantes das práticas curriculares sustentadoras do processo de escolarização em relação à classe social, raça e gênero também figura como um

> dos pressupostos do multiculturalismo crítico, encaminhando as relações dentro da escola a outro patamar, distinto das ações pluralistas, liberais e conservadoras esquerdistas perpetuadas pelas outras formas de multiculturalismo anteriormente descritas (Ibidem, p. 65).

Nessa direção se trabalhou pela desconstrução da ideia de uma cultura nacional comum, com valores universais, entendendo esse discurso posicionado politicamente em favor dos “valores e instituições das chamadas ‘democracias representativas’ ocidentais, concebidos no contexto do iluminismo e consolidados no período chamado ‘moderno’” (SILVA, 2010, p. 89), perduráveis até os nossos dias na representação curricular hegemônica colonizada, ou seja, vinculados às identidades-referência. Todas as ações partiram da identificação de um currículo vigente colonizado pelas ideias e ideais hegemônicos, conforme a discussão ulterior.

4 AS CULTURAS NEGRAS E O VELHO E BOM SAMBA: reflexos de uma quilombagem urbano-social na contemporaneidade.

Os princípios fundantes da presente pesquisa não permitiriam uma desenvoltura substancial se a mesma não fosse permeada pela análise, no mínimo razoável, do lugar ocupado pelas Culturas Negras em todo o contexto sociohistórico determinante de nossa sociedade. Para tanto, o trânsito por essas culturas se apoiou em alguns referenciais teóricos, que acabaram por dar o suporte necessário à escolha dos rumos tomados. Como ponto de partida, esclarece-se que o entendimento de cultura com o qual se trabalhou na presente pesquisa, vinculou-se ao seu papel constitutivo presente nos mais variados aspectos da vida social, adquirindo, por conta disso, uma centralidade na contemporaneidade (HALL, 2007, p. 15), considerando-se também o seu precioso relevo "tanto na estrutura e na organização da sociedade como na constituição de novos atores sociais" (MOREIRA, 2002, p. 16).

Após analisar a situação discente diante do papel subalternizado das Culturas Negras no currículo escolar, depreendeu-se que a posição outorgada a essas culturas no cotidiano pedagógico – determinada tanto pelo currículo oficialmente estabelecido pelo sistema de ensino, quanto pelo vivenciado na escola[14] – em última instância, está ligada ao que Hall classifica como regulação por meio da cultura "em termos de produção ou 'constituição' de novos sujeitos" (2007, p. 44).

Ou seja, por meio do sistema organizacional do qual os sujeitos escolares fazem parte, vai-se desenhando um quadro de ações pedagógicas, de tal forma, até se atingir o ponto de alinhamento das aspirações socioculturais das/dos discentes – e demais atrizes e atores da comunidade escolar –, aos objetivos de homogeneização cultural presentes nos sistemas de ensino por meio de seus currículos. Essa é a questão voltada ao

[14] Entende-se que o currículo, ao ser posto em prática na escola, sofra intervenções diretas tanto por parte de docentes e discentes, ao estabelecer um movimento de ressignificações das proposituras iniciais, quanto indiretas pelos demais membros da comunidade escolar, na medida em que o reinterpretam ajustando as adequações conforme suas demandas contextuais e temporais.

engendramento de melhores formas de arranjo das experiências de conhecimento legitimado, ligadas à produção de particulares formas de subjetividades (SILVA, 2008, p. 192).

Pois bem, em meio a essa onipresença do que Foucault classifica como "tecnologias do eu"[15] (1990, p. 48), por não estarem classificadas entre as culturas legitimadas e representarem uma transgressão aos conhecimentos fundantes e capitais para a formação das já referidas formas particulares de subjetividades consoantes aos objetivos do currículo escolar vigente, as Culturas Negras são colocadas numa posição curricular particular, a partir da qual as interpretações de menor valia ou folclorizadas lhes são atribuídas, inculcando no corpo discente uma ideia descontextualizada e fetichizada das mesmas. Comemorações pontuais ligadas a fatos históricos recém-encampados ao calendário nacional como, por exemplo, o "dia da consciência negra", ganham um espaço no calendário escolar, mas sem o aprofundamento devido e na condição de efêmeras, passando pelo currículo sem que as crianças tenham a chance de as explorar em sua total plenitude, incluindo nessa o entendimento sociohistórico que as posicionou hierarquicamente no lugar onde se encontram.

Sem a concepção de uma interação horizontal entre as múltiplas formas de saberes, o desprivilégio dos variados grupos minoritários – nem sempre em volume numérico, mas em nível de poder de decisão – permanecerá fomentado por práticas curriculares injustas, ademais por sua presença em nossas escolas traçar a identidade discente contemporânea, em se tratando, pelo menos das instituições públicas de ensino. Daí se conclui que um conhecimento para dar conta das demandas atuais urge por uma ampliação interpretativa do que venha a se considerar como "saberes".

Um currículo vinculado ao "daltonismo cultural", entende-se, ainda povoa o ideário educacional prevalente em nossas escolas.

A educação não pode mais estar sujeita à cisão dos múltiplos saberes, por meio de uma injusta hierarquização dos mesmos.

[15] Tecnologias que permitem aos indivíduos efetuar por si próprios um número de operações sobre seus corpos, almas, pensamentos e condutas, transformando e modificando-se a si mesmos, para o alcance de determinado grau de perfeição, felicidade, pureza ou poder.

Existe um vínculo entre os saberes legitimados e não legitimados e esse se faz presente na figura das alunas e alunos. Suas culturas representam suas identidades. Ao serem “negadas e silenciadas no currículo” (SANTOMÉ, 2008, p. 159) escolar, o que se entende por educação passa a ser parco se comparado à riqueza propiciada pelas mais variadas diferenças culturais ocupantes dos bancos escolares.

Recorre-se à metáfora utilizada por Norbert Elias para se explicar a inter-relação entre as pessoas, comparando-a à inter-relação entre as culturas. O autor ao falar da inter-relação entre as pessoas na composição do social, se aproximando do que se propõe como ponto de partida para o entendimento do trânsito efetivo das Culturas Negras no currículo escolar, aponta que “[...] cada pessoa que passa por outra, como estranhos aparentemente desvinculados na rua, está ligada a outras por laços invisíveis, sejam estes laços de trabalho e propriedade, sejam de instintos e afetos [...]” (ELIAS, 1994, p. 22). Ou seja, para se dar representatividade ao *todo discente*, não é possível fazê-lo alijando as suas identidades culturais do processo em função de uma hierarquização legitimadora apenas de certas culturas reconhecidas e beneficiárias a certos grupos.

O autor ainda se utiliza de outra metáfora para explicar o conceito de rede, comparando-a a rede de tecido, na qual diversos fios isolados se ligam uns aos outros, porém sem que a totalidade de fios (o tecido) ou o isolamento de cada um deles possa dar conta de entender o tecido propriamente dito fora de uma relação recíproca (Ibidem, p.35). Desse mesmo modo se entende a relação entre as culturas no currículo escolar. Continuar a isolá-las sob forma de privilégios, conferindo às legitimadas um lugar referencial dentro do processo educacional, ou colocando as não legitimadas sob a égide de um caldeirão cultural generalista, não dá conta das demandas da escola contemporânea. Ao contrário, é um modo nefasto de acentuar formas de negação e alijamento das identidades não contempladas pelas culturas hegemônicas, avultando processos de distorção de subjetividades, como por

exemplo: a “autoinvisibilzação refletida”[16]. Em meio aos argumentos anteriormente levantados, procurando aclarar a relação entre os conhecimentos legitimados pela escola e os saberes circulantes no meio discente, cogita-se que a investigação das Culturas Negras no currículo escolar poderia conduzir a presente pesquisa por diversas vias. A própria emergência cultural contemporânea sugere essa diversidade de caminhos e tem na comunidade discente múltiplos representantes de variadas manifestações relacionadas às Culturas Negras e, por se conhecer e atuar na docência da região durante muitos anos, podem-se citar o Funk, o Rap e o Samba como as representações de maior relevância comumente identificadas na comunidade escolar e do entorno, na qual a pesquisa fora realizada. Entretanto, a escolha do Samba enquanto representação das Culturas Negras foi tomada, tendo não somente o trabalho realizado em educação para as diferenças e a militância político-cultural exercida, pelo menos em três décadas de atuação profissional no campo da educação e da música, mas também por se identificar no Samba uma extensa possibilidade de diálogo contextual com o cotidiano cultural discente de realização da pesquisa.

Buscar um lugar para essa manifestação cultural dentro do currículo escolar, admite-se, deva levar em conta que a mesma traz em seu arcabouço sociohistórico, não somente uma grande relevância, como também um importante potencial cognoscível. Vê-se no Samba um caminho de legitimação das Culturas Negras, por conta do seu potencial de representatividade – mesmo sendo, muitas vezes, fetichizado – expressado na almejada busca de uma identidade nacional. Também se assiste o Samba como possibilidade de resistência, à medida que, enquanto representação cultural negra no currículo escolar, ele possa trazer mais alternativas de acesso aos variados saberes ligados à população discente.

[16] Conceito sugerido por Lins Rodrigues (2013, p. 51) para explicar o enxergar-se das crianças negras e/ou não-brancas com as características fenotípicas e culturais do indivíduo-referência – nesse caso o indivíduo branco –, anulando a autoimagem real num perverso processo de assunção de uma identidade apócrifa.

A partir do conceito “Quilombagem”, proposto por Clovis Moura (2004), desenvolver-se-á a ideia do Samba no currículo escolar enquanto possibilidade de resistência cultural.

Embalados à quilombagem, ao sabor do Samba.

Clovis Moura define quilombagem como movimento histórico e social, caracterizado

> [...] pela formação contínua de grupos de negros rebeldes e fugitivos, que constituíam comunidades próprias, os quilombos. A quilombagem perdurou durante todo o tempo em que existiu escravidão no Brasil e foi um elemento de desgaste permanente do sistema escravista. Os quilombos, grandes ou pequenos, de curta ou longa duração, espraiaram-se em todo o território brasileiro, preocupando as autoridades e exigindo delas, dos senhores de escravos, da Câmara e do aparelho de Estado no seu conjunto, o ônus permanente com despesas para combatê-los. [...] A quilombagem foi, pois, um movimento social permanente que lastreou todo o período escravista no Brasil, influiu poderosamente no esfacelamento da estrutura econômica da época e proporcionou a conservação da consciência étnica do negro até os nossos dias (2004, p. 334-335).

Esse movimento escreveu uma história paralela – a despeito de um reconhecimento oficial – de conscientização sociopolítica construída pela População Negra insurgente à escravidão no Brasil. Os quilombos eram os centros organizacionais dessas ações, porém as mesmas ampliavam-se por outras esferas, “como as insurreições urbanas da Bahia, durante o século XIX, e a revolta dos malês, em 1835, e o bandoleirismo (João Mulungu, em Sergipe, e Lucas da Feira, na Bahia) (OLIVEIRA, 2011, p. 55). O movimento era de caráter permanente, de mudança social e rebeldia, com a característica *sui generis* de ser organizado e dirigido pelos próprios escravos (MOURA, 1989, p. 22).

Em seus escritos, Oliveira (2011) também faz importantes observações a respeito da quilombagem, bem interessantes sob o ponto de vista de uma

depreensão do conceito cunhado por Moura, dando conta da amplitude sociopolítica atingida pelo mesmo:

> Como expressão da contradição fundamental da sociedade escravista, que opõe senhores e escravos, a *quilombagem* não se trata de um movimento de negros organizados em grupos isolados em quilombos, sem inserção nas cidades; ao contrário, é um movimento que, atuando em várias frentes, tem o quilombo – em função de sua quantidade e continuidade histórica – como um núcleo articulador de várias manifestações de resistência negra (cultural, política e religiosa). Dessa maneira, a variável cultural assume característica de cultura de resistência: o sistema escravista, na luta contra as pressões da quilombagem, inferiorizou a cultura africana, que, por sua vez, passou a desempenhar um papel de autodefesa e proteção social aos negros escravizados e rebeldes. Em outros termos, a cultura negra é apreendida, entremeada ao processo de resistência contra a cultura dominante, forma sua fisionomia no *praxismo*, na ação ofensiva ou defensiva, em que a cultura não é tomada por "sobrevivência", mas como *práxis reativa* ao sistema dominante (OLIVEIRA, 2011, p. 55).

Ao se interpretar o Samba enquanto resistência cultural, acatou-se a ideia de que o mesmo, desde sempre, atuou como "*práxis reativa* ao sistema dominante" (Ibidem), indo além e rejeitando, como sabiamente nos diz Sodré, "os discursos que se dispõem a explicar o mesmo fenômeno, o Samba, como uma sobrevivência consentida, simples matéria-prima para um amálgama cultural realizado de cima para baixo" (1998, p. 10).

Tão fascinante é constatar que essa resistência começa pelo *corpo do negro*. O mesmo corpo violentado e reprimido da história da cultura brasileira era exigido pela síncopa[17] do Samba presente

> Nos quilombos, nos engenhos, nas plantações nas cidades [...] onde estava o negro, como uma inequívoca demonstração de resistência ao imperativo social (escravagista) de redução do corpo do negro a uma máquina produtiva e como afirmação de continuidade do universo cultural africano (SODRÉ, 1998, p. 12).

[17] Padrão rítmico em que um som é articulado na parte fraca de um tempo ou compasso, prolongando-se pela parte forte do seguinte.

Desde a sua concepção, o Samba vem permeando o universo cultural brasileiro, entremeando-se quando necessário – à custa de uma acomodação estratégica de sobrevivência em meio às relações desiguais de poder comandadas pela cultura dominante –, mas sem perder a força vital pulsante em suas variações próprias, vez por outra introduzindo ou dando visibilidades a elementos da Cultura Negra na sociedade.

Pensando-se nos tempos pós-abolição, a População Negra recém-liberta se encontra refém de uma urbanidade, a qual não teve acesso durante o período da escravidão e nem tão pouco participara de sua genealogia. Essa população precisava se adaptar a esse quadro urbano cheio de hostilidades e, para tanto, lançou mão da busca de novos modos de comunicação, pois a abolição criara um abismo econômico e psicossocial incomensurável, destituindo seus membros tanto tecnologicamente quanto culturalmente, o que os levou ao engendramento de formas particulares de sociabilidade intra-grupal (Ibidem, p. 13). Sobre esse aspecto, Roberto Moura, versando a respeito do processo de proletarização das cidades e a busca pela modernidade com o novo regime Republicano chama a atenção para a investida social (mesmo que indireta) da População Negra sobre o crescimento e a sofisticação das

> [...] classes médias urbanas, favorecidas pelo reaparelhamento estatal e pelo progresso industrial, para quem prioritariamente seria montada uma indústria do entretenimento, que daria voz, entretanto, ao negro, omitido num país que se queria ocidental (1995, p. 15).

Nesse momento histórico a População Negra já se valia do Samba para avançar política e culturalmente, tendo-o como expressão de pura resistência cultural em suas reuniões festivas. Ainda de acordo com Sodré, no final do século XIX, nas casas das chamadas “Tias” situadas no bairro da Saúde, na cidade do Rio de Janeiro, especificamente da Tia Ciata, propositalmente a disposição organizacional do imóvel beneficiava as estratégias de resistência cultural comandadas pelo Samba:

> A casa da Tia Ciata [...], simbolizava toda a estratégia de resistência musical à cortina de marginalização erguida contra o negro em seguida à Abolição. A habitação tinha seis cômodos, um corredor e um terreiro (quintal). Na sala de visitas, realizavam-se bailes (polcas, lundus etc.); na parte dos fundos, Samba de partido-alto ou Samba raiado; no terreiro, batucada. Metáfora viva das posições de resistência adotadas pela comunidade negra, a casa continha os elementos logicamente necessários ao contato com a sociedade global: "responsabilidade" pequeno-burguesa dos donos (o marido era profissional liberal valorizado e a esposa, uma mulata bonita e de porte gracioso); os bailes na frente da casa (já que ali se executavam músicas e danças mais conhecidas e "respeitáveis"), os Sambas (onde atuava a elite negra da ginga e do sapateado) nos fundos; também nos fundos, a batucada – terreno próprio dos negros mais velhos, onde se fazia presente o elemento religioso – bem protegida pelos seus "biombos" culturais da sala de visitas (em outras casas, poderia deixar de haver tais "biombos": era o alvará policial puro e simples (SODRÉ, 1998, p. 15).

Conforme descreve o autor, desde o início o Samba foi o protagonista das mais variadas e inusitadas estratégias de resistência cultural para a facilitação e trânsito das Culturas Negras pela história brasileira. Nesse caminho, principalmente do século passado até os dias de hoje, vem sendo um dos representantes da População Negra e da sua cultura popular, fazendo-se valer por meio de narrativas e articulações de permeabilidade sob a cultura dominante, nas quais conquista espaços limitando as violações externas, ao mesmo tempo em que se vale das inevitáveis hibridizações, num paradoxal constructo de resistência cultural.

Esse vai e vem de disputas por reconhecimento, ora colocando o Samba em posição de não-distanciamento da cultura branca dominante, ora se posicionando de maneira quase incólume na conservação das tradições africanas vivenciada no processo de autoconstrução sociohistórica no Brasil, está ligado à própria dinâmica regente do que se pode afirmar como cultura popular, pois "não existe uma 'cultura popular' íntegra, autêntica e autônoma, situada fora do campo de força das relações de poder e de dominação culturais" (HALL, 2003, p. 239). Ademais, segundo o mesmo autor,

> Às vezes, podemos ser constituídos como uma força contra o bloco de poder: esta é a abertura histórica pela qual se pode construir uma cultura genuinamente popular. Mas, em nossa

> sociedade, se não somos constituídos assim, seremos constituídos como o oposto disto: uma força populista eficaz, que diz "sim" para o poder. A cultura popular é um dos locais onde a luta a favor ou contra a cultura dos poderosos é engajada; é também o prêmio a ser conquistado ou perdido nessa luta. É a arena de consentimento e resistência (HALL, 2003, p. 246).

Os exemplos desse percurso contraditório de ambiguidade cultural do Samba vêm desde o início do século passado por meio das instituições recreativas negras, os *Ranchos* que se valiam da festa de tradição europeia do Carnaval utilizando as táticas de penetração coletiva temporário-espacial, produzindo pela música e pela dança, ou seja, pela representação, aspectos da identidade cultural negra (SODRÉ, 1998, p. 36). O autor também ressalta que,

> [...] Nos cordões [manifestação coletiva da cultura negra precedentes aos ranchos], esta afirmação cultural não se definia por meras representações (gestos, sinais, emblemas, cantos etc.) [como nos ranchos], pois incluía também um movimento "selvagem" de *reterritorialização* (rompimento dos limites topográficos impostos pela divisão social do espaço urbano aos negros)[18], de busca de uma livre circulação das intensidades de sentido da cultura negra (Ibidem).

Nesse sentido, enxerga-se um paralelo com o conceito de Insurgência Multicultural proposto por Lins Rodrigues, no qual os atos de protesto contra um poder estabelecido engendrariam possibilidades de contraposição às exclusões raciais e culturais sofridas pela população discente, ultrapassando o significado marcador da mesma e das suas diferenças, sob a perspectiva do multiculturalismo crítico (2013, p. 63). A tensão provocada pela busca de significação das Culturas Negras provocaram eventos alternativos de Insurgência Multicultural, sinonimizados aqui às estratégias adotadas no movimento de quilombagem.

Os eventos de penetração do Samba no contexto sociopolítico da história recente do Brasil continuam a ser engendrados. Com o fim da I Grande Guerra e o vanguardismo cultural do movimento modernista, ao lado do índio, o

[18] Pensando-se no que fora destinado aos negros em nível de território no período pós-abolicionista, ou seja, uma situação geográfica às margens da urbanidade, ou seja, na sub-urbanidade, caracterizada como *bairros do subúrbio*.

negro se constituía um elemento de autenticidade local, fato tal que o situava como um objeto privilegiado, abolindo seus laços com o campo social – nas questões relacionadas ao contexto racial –, colocando-o como um todo integrado, enfim aceito (SODRÉ, 1998, p. 39-40). Nesse ínterim surge a figura do *Compositor* ou autor musical negro como mais um representante da cultura Negra além do músico. A princípio esse elemento se distancia estrategicamente dos seus fundamentos coletivistas, a fim de poder penetrar na sociedade global como força de trabalho musical. Adiante, por meio de suas letras repletas de elementos da cultura Negra, principalmente os ligados aos aspectos religiosos marcadores da ambivalência identificada na produção da música Negra em suas relações com a cultura dominante (SODRÉ, 1998, p. 40-41), o compositor negro reestrutura o produto de sua labuta e o insere no cotidiano nacional.

Nos anos de 1950 e 1960 a aproximação com a classe média propicia ao Samba uma nova reconfiguração por meio da Bossa Nova. Ele sai dos seus nichos comuns e, assim como vimos descrevendo até o presente momento, acomoda-se em um novo habitat produtor de novas configurações, no qual não somente a renovação técnica de uma batida de violão *jazzisticamente* influenciada ganha força representativa, como também na questão da letra, migrando de um léxico estritamente popular a um tom universitário (Ibidem, p. 49). Essa influência se estende às escolas de Samba que começam a passar, por meio dos sons e letras de seus enredos, a novas significações culturais, pois, “na realidade tratava-se de um movimento de expropriação paulatina do instrumento expressivo de um segmento populacional (pobre e Negro) por outro (médio, branco)” (Ibidem, 50).

Contudo, paralelamente o Samba continuava a construir percursos alternativos, ganhando uma legitimação bem própria e marginal, por conta de elementos das comunidades que o tinham como representação identitária que iam desde as reuniões de bambas, as *Rodas de Samba*, como eram chamados os encontros dos sambistas nas décadas de 1950, 1960 e 1970, até os encontros casuais ou programados nos subúrbios do Rio de Janeiro, por exemplo, onde as pessoas das classes populares colocavam em dia suas trocas culturais – comunidades dos bairros de Oswaldo Cruz na tamarineira

com a velha guarda da Portela; Madureira na Serrinha; no morro de Mangueira; em Vila Isabel; Tijuca, no morro do Salgueiro; Estácio, no morro de São Carlos e outras; nas reuniões para a difusão dos Sambas de quadra[19] das escolas de Samba e em muitos outros, *áreas moles das relações raciais*[20], onde a presença do Samba era quase obrigatória, tamanha sua associação ao aporte cultural dos elementos que as compunham.

Nos anos 1980 um recrudescimento do Samba no mercado fonográfico acompanhado pela difusão nos meios midiáticos toma corpo no cenário nacional, o movimento do Pagode. Esse movimento ganha espaços nos subúrbios do Rio de Janeiro e nas periferias de São Paulo e difunde-se por todo o Brasil. Mesmo invadido de interesses mercadológicos e de qualidade duvidosa, segundo a crítica especializada, se tem uma paralela difusão de uma nova configuração musical incorporada ao Samba, na qual os modos de se tocar, assim como os instrumentos do gênero musical se compõem em uma nova face, na qual as classes pobres se encontram refletidas e não só veem uma legítima representação, mas também se percebem como parte integrante desse fazimento cultural.

A circulação do vestuário a partir da referência dos artistas individuais de dos grupos de pagode, a adoção das variantes linguísticas num léxico particular, as reuniões para se tocar Samba acontecidas nos mais variados espaços populares – bares, esquinas, associações de bairros etc., como também em casas específicas do gênero musical e nos chamados “Pagodes”[21] – acabam por refletir uma retomada cultural que extrapola a pura e simples lógica de mercado.

Ou seja, mais uma vez o Samba se deixa invadir por forças alheias ao seu pertencimento cultural estrategicamente, pois nos espaços não

[19] Estilo de Samba no qual as qualidades da escola de samba são exaltadas com temas afinados com a tradição das escolas e seu constructo sociohistórico.

[20] Segundo Sansone (1996, p. 183) são todos aqueles espaços no qual ser negro não dificulta e pode, às vezes, até dar prestígio. Há o domínio do lazer em geral, em particular o botequim, o doininó, o "baba", o bate-papo com os vizinhos na esquina, o sambão, o carnaval, o São João (as quadrilhas, o forró, as visitas aos vizinhos), a torcida, o grupo de "iguais" com o qual se compartilha uma boa parte do lazer em público.

[21] Locais onde músicos, autores musicais e simpatizantes se encontravam para apresentar obras inéditas ou já conhecidas. Funcionavam como foco de resistência cultural, podendo-se citar o Pagode da Beira do Rio em Oswaldo Cruz e Pagode do Cacique de Ramos, como os mais importantes, tanto pela qualidade musical apresentada, quanto pela potencialidade em lançar os talentos que mais tarde passariam a serem referências para o Samba.

legitimados, continuava a fazer valer a uma prática insurgente, mesmo essa brotando do seu próprio espaço expropriado pelo mercado em aparente contradição. Ora produzindo uma música para consumo calcada no referencial cultural dominante – branco –, ora se utilizando do contramovimento pelo dito "Samba de raiz"[22], onde não somente a *síncopa* característica dos Sambas cantados no Rio de Janeiro no final do século XIX e início do século XX se fazia presente, como também os modos de execução do mesmo, aliado às harmonias, às vezes complexas, às vezes simples, mas sempre seguindo uma espécie de *ritual anuente de circulações,* código mestre de permissão à classificação e ao ingresso nesses "pagodes de raiz".

Nesses casos contraditórios em especial, vê-se a presença da *quilombagem urbano-social,* à medida que o Samba assume uma posição insurgente se posicionando na contramão da lógica cultural hegemônica prevalente, funcionando em seus pontos de cultura popular como "a arena de consentimento e resistência" (HALL, 2003, p. 146). Talvez como lugar de reflexão, poder-se-ia pensar no conceito de "Carnavalização" proposto por Haddad (2014) em se tratando de uma possível horizontalização das culturas, já que tal proposta reivindica a horizontalidade, abolindo a ideia do comando absoluto assumido por uma cultura hegemônica. O autor nos diz que carnavalizar significa discutir as relações políticas internas dentro do grupo e, se não se faz desse jeito, não se carnavaliza, apenas parece que se está carnavalizando, não passando de uma modificação formal – como por exemplo, nos eventos pontuais onde as Culturas Negras aparecem no currículo escolar. Entende-se que o Samba carnavaliza ao engendrar "entre-lugares" (BHABHA, 1998) a partir dos quais consegue escapar da verticalização cultural hegemônica a qual, a priori, se submetera ao acatar o movimento do "pagode", por exemplo, enquanto produto de mídia, provocando pequenas e marcantes insurgências, por meio do chamado "Samba de raiz", anteriormente citado, aí sim e também, manifestando-se como *quilombagem urbano-social.*

[22] Termo utilizado por um grupo de sambistas para classificar os Sambas relacionados a uma suposta tradição relacionada às letras, melodias e modos de cantar o Samba, esses tocados, escritos e cantados estritamente em parâmetros distantes da lógica de mercado fomentadora do mercado do simples consumo.

O Samba faz um movimento semelhante ao utilizado nas práticas sincréticas religiosas utilizadas pelos terreiros de Umbanda e casas de Candomblé, à medida que se dispõe, numa pseudosubmissão, às determinações ditadas pelo mercado fonográfico, engendrando um produto comercialmente consumível e anuído (assim como a adoração dos santos católicos sempre posicionados – numa falaciosa representação hierárquica – à frente de suas divindades africanas), garantindo com isso, não somente espaços de fuga *underground* em constante tensão com o *mainstream*[23]*,* como também uma permanência midiática de manutenção de sua presença no mercado.

> Semelhante ao futebol "que é uma forma de organização espetacular, onde as posições são definidas, mas o jogo só se esclarece na hora que está acontecendo" (HADDAD, 2014), o trânsito das Culturas Negras pela construção sociohistórica do nosso país só é definido, na medida em que o ato de existir cotidianamente se materializa, não obstante, todas as hierarquizações culturais já estarem *aprioristicamente* determinadas. Ou seja, é o jogo de existência cultural propriamente dito que delibera onde, como e com que sucesso ou não os **jogadores culturais**[24] atuarão durante a partida. É o curso dos acontecimentos sociohistóricos que estabelecem e/ou desestabelecem, definem e/ou redefinem os papéis previamente hierarquizados das culturas. É lá, ao fim ou durante a exposição aos acontecimentos relativos à vida social que, mesmo não tendo um espaço garantido, as Culturas Negras encontram os *interstícios* para tencionar o determinado pelo *status quo,* reforçado pelas práticas curriculares. É nessa arena cotidiana de humanidades que o Samba, enquanto seu representante, também se faz *quilombagem urbano-social.*

Pensando nessa posição de contraditórios incorporada pelas Culturas Negras ao assumir o caráter de *popular* enquanto representante da População Negra*,* Hall ainda nos propõe uma interessante leitura corroborante ao

[23] Designa um grupo, estilo ou movimento com características dominantes. Este conceito está relacionado com o mundo das artes, principalmente com a música e literatura. Um grupo musical *mainstream* agrada a maioria da população e apresenta um conteúdo que é usual, familiar e disponível à maioria e que é comercializado com algum ou muito sucesso.

[24] Nesse caso específico, os *sambistas.*

entendimento por ora proposto a respeito do papel do Samba enquanto cultura popular negra, resumindo, com precisão e fechando a sucinta interpretação da trajetória do Samba aqui descrita:

> Não importa o quão deformadas, cooptadas e inautênticas sejam as formas como os negros e as tradições e comunidades negras pareçam ou sejam representadas na cultura popular, nós continuamos a ver nessas figuras e repertórios, aos quais a cultura popular recorre, as experiências que estão por trás delas. Em sua expressividade, sua musicalidade, sua oralidade e na sua rica, profunda e variada atenção à fala; em suas inflexões vernaculares e locais; em sua rica produção de contranarrativas; e, sobretudo, eu seu uso metafórico do vocabulário musical, a cultura popular negra tem permitido trazer à tona, até nas modalidades mistas e contraditoras da cultura popular *mainstream*, elementos de um discurso que é diferente – outras formas de vida, outras tradições de representação (2003, p. 323-324).

.

5 METODOLOGIA

A presente pesquisa desenvolveu uma investigação qualitativa, utilizando a *pesquisa-ação* como método, por propor a participação dos atores atuantes na escola, no tocante à busca de soluções para os seus problemas dentro de uma dimensão de conscientização, tomada por meio do profundo conhecimento das situações de investigação onde prevalece a relação alunos/professores (THIOLLENT, 2011, p. 75-76).

Ainda nos pressupostos da pesquisa-ação, acentua-se que a práxis social foi o ponto de partida e chegada à construção/ressignificação do conhecimento, tendo o ambiente natural como local da realização da pesquisa, utilizando-se da flexibilidade de procedimentos, caminhando com a impermanência estabelecida ao desenrolar da mesma e contemplando a prática permanente de espirais cíclicas: planejamento; ação; reflexão; pesquisa; ressignificação; replanejamento; ação etc. (FRANCO, 2005, p. 490).

Como coleta de dados, utilizou-se os registros das visitas feitas pelo pesquisador durante o período de realização da pesquisa, as entrevistas semiestruturadas e não estruturadas focalizada (GIL, 1999), empregadas pelo pesquisador e pela professora ao entrevistar as crianças, e os depoimentos espontâneos prestados pelas atrizes e atores diretos (as/os que participaram presencialmente) e indiretos (os que participaram via rede social – Facebook).

Para a análise dos dados, lançou-se mão da interpretação crítica, tendo como finalidade engendrar uma configuração crítica cultural reveladora do comportamento do poder dentro dos textos sociais e culturais, buscando a construções de pontes entre o texto e o leitor, a atualidade e o contexto histórico e quem produz o texto e o próprio texto em si (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 288). Também foi utilizada a Hermenêutica crítica, pois, de acordo com as definições dos autores, encontra-se na mesma o suporte para a interpretação crítica, já que ela “traz para o foco o concreto, as partes, o particular, porém de maneira a fundamentá-los contextualmente em uma compreensão mais ampla das forças sociais, do todo, do abstrato (do geral)” (Ibidem). Tais pressupostos dialogam com o caminho tomado para se obter as

interpretações em consonância com os objetivos da pesquisa ai se analisar os dados.

A pesquisa começou oficialmente em setembro de 2013 quando o projeto foi apresentado às secretarias de educação dos municípios de Praia Grande e de Cubatão. Porém, em junho desse mesmo ano, ao saber do interesse em trabalhar com as questões voltadas às Culturas Negras, alguns membros dessas secretarias fizeram contato e demonstraram interesse em contar com o apoio por conta de terem algumas dificuldades de aplicar em seus currículos a lei 11.645/08 e as exigências por ela criadas. Tal situação foi por demais providencial, já que se vinha desenvolvendo um trabalho de educação para as diferenças desde o doutorado[25] e essa pesquisa fora desenvolvida em um dos municípios vizinhos. Decerto a pesquisa de doutorado motivou a procura, já que os municípios em questão ou se apropriaram diretamente da pesquisa adquirindo o material, ou tomaram conhecimento por meio das trocas de informação acontecidas entre os docentes de jornada de trabalho dupla , sendo uma em cada rede – esses conhecedores da pesquisa.

Há de se ressaltar o fato dessas conversas iniciais serem de fulcral importância para o encaminhamento metodológico. Graças a elas pôde-se identificar a pesquisa-ação como método em consonância com as necessidades de um trabalho aprofundado com as Culturas Negras nesses municípios, segundo as impressões colhidas em tais conversas.

Em seu planejamento inicial a pesquisa se realizaria com alunas e alunos das turmas de 4º ano (3ª série) do ensino fundamental e seus respectivos docentes de Educação Física, vinculados a três escolas municipais do estado de São Paulo, duas no município de Cubatão e uma no município de Praia Grande, tendo sua fase de trabalho de campo inaugurada em meados de setembro de 2013. E assim fora iniciada. Nesse momento da pesquisa, deparou-se com vários problemas de calendário. Ou seja, houve uma total impossibilidade de se seguir em frente dentro do objeto sugerido inicialmente por força das circunstâncias promovidas por um currículo escolar anual em

[25] Pesquisou-se o racismo na escola e nas aulas de Educação Física. O tema da tese foi “Corpos e Culturas invisibilizados na escola: racismo, aulas de Educação Física e Insurgência Multicultural”.

fase de finalização, com professoras e professores totalmente tomados pelo cumprimento obrigatório de conteúdos pré-estabelecidos desde o início do ano, todos orientados pelo Projeto Político Pedagógico. Mesmo com o entendimento da necessidade e com a chamada de atenção das próprias professoras e professores para o desenvolvimento de um trabalho de tal natureza, a força da *maquinaria administrativa* sufocou as tentativas, deixando-as próximas de uma passagem curricular folclórica.

No ano seguinte, 2014, a intenção foi a de retomar o trabalho nos mesmos moldes iniciais e assim o fizemos.

Por conta do entendimento da necessidade de uma estruturação mais concreta para o trabalho com tais elementos no currículo escolar, entendimento esse partido das intervenções de algumas[26] das professoras e professores envolvidos no trabalho inicial de 2013, o projeto fora incluído no Projeto Político Pedagógico das escolas e isso, aparentemente, criou boas condições ao desenvolvimento do trabalho. Entretanto, após uma série de eventos de natureza administrativa[27] e/ou pessoal – no que tange às professoras e professores –, um grande óbice se fez presente nos dois primeiros meses da pesquisa de campo, em fevereiro e março do ano de 2014. Desse modo o impedimento ao prosseguimento, pelo menos da maneira inicialmente planejada, foi instaurado. Tentou-se de toda a forma encontrar uma solução para tal situação por todo o investimento acadêmico realizado até o momento do acontecido, todavia não se logrou eventual sucesso para o prosseguimento da pesquisa dentro do planejamento inicialmente proposto. Tal situação colocou em questão o próprio prosseguimento do trabalho, haja vista as expectativas atribuídas ao seu desenvolvimento.

No que diz respeito ao trabalho com a Educação Física Escolar, uma série de acontecimentos nos impediram de avançar nessa seara. O primeiro foi a constatação de um rodízio constante de professores por conta de encaixes administrativos acontecidos por conta de trocas de escolas, de horários e

[26] Diz-se assim por conta da mudança de sede de alguns dos participantes do projeto inicial, principalmente os/as de Educação Física.

[27] O vínculo flutuante das professoras e professores de Educação Física e algumas polivalentes para com as turmas pesquisadas nos dois municípios, caracterizado pelas mudanças constantes dos docentes e seus horários nas escolas, sem dar continuidade ao trabalho iniciado.

outros. A princípio, ao se apresentar a proposta de trabalho com as Culturas Negras em suas aulas, estabelecia-se uma dúvida inicial: a de como se realizar tal trabalho. Mesmo sendo membros de escolas potencialmente abertas ao trabalho de educação para as diferenças, os professores se mantinham reticentes diante da proposta, pois, segundo seus próprios relatos, não sabiam como fazê-lo. Todos nunca tinham investido nesse campo e, segundo os mesmos, por vários motivos, dentre eles: 1) o fato de não ter tido um espaço onde fossem trabalhadas as Culturas Negras como objeto de estudo da Educação Física, no decorrer de suas formações universitárias; 2) o referencial curricular municipal não ter as Cultuas Negras enquadradas dentro das propostas de trabalho; 3) a afirmação de um total despreparo para lidar com as questões referentes às Culturas Negras, temendo, além da imobilização diante de tal desafio, uma *rejeição* da comunidade evangélica, por associá-las às questões ligadas às religiões afro-brasileiras e de matriz africana, fato que vez por outra tem causado situações desconfortáveis de pequenos embates culturais.

Em uma das escolas inicialmente trabalhadas, a do município de Praia Grande, depois de um período inicial de diálogos entre o pesquisador e a professora de Educação Física, a mesma entendeu o trabalho com as Culturas Negras não somente como uma necessidade, mas também como um direito das alunas e alunos, resolvendo portanto, iniciar um trabalho juntamente com a professora polivalente que já vinha trabalhando nesse caminho, pois se apresentou como voluntária à diretora, ao saber dessa possibilidade. Todavia duas fatalidades aconteceram nesse caminho. A primeira foi a saída da professora polivalente no começo do ano de 2014 por ter sido aprovada num concurso público em outro município, abandonando a pesquisa por razões óbvias e não tendo em sua sucessora, a intenção de continuar o trabalho. E a segunda, refere-se à professora de Educação Física. Ela foi aprovada no processo seletivo do mestrado e, por conta do planejamento de sua pesquisa, resolveu declinar, reorganizando o seu horário de trabalho em função das obrigações acadêmicas. Nessa reorganização não cabia o trabalho com a turma com a qual se desenvolvia a pesquisa, pois todo o seu tempo fora

tomado pelos estudos relativos à sua formação. Essa situação fez com que se desse como encerrada a investida na escola municipal de Praia Grande.

No município de Cubatão houve uma série de trocas de professores de Educação Física ao longo do processo, com reorganizações de horários e turmas, não nos permitindo avançar no propósito inicial que era a tematização das Culturas Negras no currículo escolar de Educação Física. E, mesmo com o entendimento do professor substituto, o qual percebia a necessidade de se trabalhar as Culturas Negras no currículo de Educação Física, as obrigações relativas ao cumprimento de várias jornadas em outras escolas impossibilitavam sua participação nas reuniões de planejamento, replanejamento e discussão a respeito das ações acontecidas no desenrolar da pesquisa e as que deveriam acontecer como parte da continuidade do trabalho. Inicialmente o professor até tentou efetuar algumas ações em consonância com o pretendido, mas, fora absorvido pelo peso da jornada. Por conta de tal circunstância, resolveu-se centrar esforços em outras frentes, por se identificar o progresso vivenciado com a professora polivalente dessa mesma escola.

Em meio ao aparente caos, percebeu-se que nessa escola de Cubatão – na qual esse professor substituto de Educação Física atuava – um bom andamento da pesquisa e o compromisso de uma das professoras polivalentes que abraçou a proposta por conta de entendê-la em coadunação com as suas expectativas docentes, já que há um bom tempo, segundo o seu próprio depoimento, “tinha vontade de trabalhar com as questões referentes à Lei 11.645/08 e seus elementos, mas lhe faltava caminhos para fazê-lo” (PROFESSORA LUANA, nov. 2013).

Somada a tal confirmação, o gestor dessa mesma escola já vinha se posicionando de acordo com tal pesquisa desde o começo, por entender a necessidade preeminente de se trabalhar com os elementos relacionados à Lei 11.645/08 e, por conseguinte, os elementos das Culturas Negras, desde as conversas iniciais acontecidas em agosto de 2013, corroborando com a indicação dada pela Secretaria de Educação, na qual a sua escola estaria entre as possíveis instituições de ensino onde se poderia desenvolver um trabalho dentro dessa temática, já que esse desejo havia sido expressado pelos membros dessa unidade municipal de ensino em outros momentos e também

por ser considerada pela secretaria municipal de educação uma escola aberta ao trabalho com a educação para as diferenças.

Em conversa com o pesquisador, o gestor Michel Costa se mostrou estimulado ao encaminhamento de sua escola pela Secretaria de Educação, por enxergar uma lacuna no currículo desenvolvido na mesma, no que se refere à educação para as diferenças. Ademais a professora já havia detectado alguns problemas em relação ao trabalho com a temática em questão que, segundo ela, muito lhe incomodavam. Ela percebia a relação das/dos estudantes com tais culturas, de certa forma cerceada, não obstante ao seu pertencimento étnico-racial se encontrar em caráter imanente às mesmas.

Perfil da escola pesquisada e suas atrizes e atores.

A Unidade Municipal de Ensino Estado do Espírito Santo se situa à Avenida Martins Fontes, nº 1191, bairro Vila Nova, município de Cubatão. O município de Cubatão se situa no Estado de São Paulo, na Região Metropolitana da Baixada Santista, microrregião de Santos, com população, segundo o IBGE de 118.720 habitantes. Possui o IDH de 0,737, sendo considerado uma Estância Balneária, o que lhe confere algumas características de flutuação do volume populacional em feriados estaduais ou nacionais, fins de semana prolongados, e por ocasião do período de férias escolares.

Características da escola.

Segundo dados do Censo 2012 possui as seguintes características:		
Infraestrutura	**Dependências**	**Equipamentos**
• Água filtrada • Água da rede pública • Energia da rede pública	• 5 salas de aulas • Sala de diretoria • Sala de professores • Laboratório de	• TV • DVD • Copiadora • Retroprojetor • Impressora

• Esgoto da rede pública • Lixo destinado à coleta periódica • Acesso à Internet Banda larga	informática • Cozinha • Banheiro dentro do prédio • Sala de secretaria • Refeitório • Despensa • Área verde	• Aparelho de som • Projetor multimídia (datashow) • Fax • Câmera fotográfica/filmadora • Serviço de wireless • Ar condicionado

Funciona em dois turnos com cinco turmas em cada turno, atendendo a estudantes do ensino fundamental I e II. No da manhã, somente as séries iniciais do ensino fundamental no da tarde, as séries finais. A escola é dotada de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, sendo equipada com ar condicionado em todas as salas. Não tem uma quadra, mas possui um espaço livre muito grande, utilizado nas atividades de Educação Física. As turmas são compostas de, no máximo, 25 alunos.

A turma pesquisada foi o 3º ano “A”, composta por 25 crianças na faixa etária de oito a nove anos, sendo dezesseis meninas e nove meninos. As condições de trabalho enfrentadas por essa turma são muito favoráveis, tanto física, quanto psicologicamente. A título de informação essa escola teve o maior índice de aproveitamento no IDEB, 7,6 de nota e no município de Cubatão no ano de 2013, esse ranqueamento não marca a identidade da escola, pelo menos em se tratando de exposição em sua fachada, como acontece, por exemplo, em outros municípios da Baixada Santista.

O diretor da Unidade Michel Costa, 34 anos, há 16 no magistério, com formação em Pedagogia e Matemática, Mestrado em Educação Matemática e atualmente cursando o Doutorado em Educação Matemática. Na direção de escola em Cubatão desde janeiro de 2008, sendo diretor em Bertioga pelo estado e também assumindo outros cargos de suporte pedagógico na prefeitura de Santos e na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Ele entende a importância de levarmos esse tema para o currículo escolar, contudo, a coordenadora desde o início se mostrou reticente à presença da

pesquisa por um motivo até hoje não identificado. Ela se manteve à parte de todas as ações. Jamais esboçou, sequer, uma ínfima vontade de participação, mesmo tendo sido convidada inúmeras vezes.

A professora Luana Benatti Manhani Di Luccio, 39 , Licenciada em Psicologia e Pedagogia pela Universidade Católica de Santos, completando em 2015 vinte anos exclusivamente em sala de aula, com experiência em creches, classes de alfabetização, sala de aceleração do Programa “Acelera, Brasil”. Segundo as palavras da própria Luana, “atualmente encarando o desafio de preparar um 5º ano para superar os desafios de uma pré-adolescência” (DEPOIMENTO 4).

Os procedimentos de pesquisa adotados pela professora Luana Benatti junto ao pesquisador transcorreram da seguinte forma: a partir das espirais cíclicas sugeridas por Franco, construíram-se os pontos móbis da pesquisa, ou seja, o conjunto de procedimentos promotores do avanço no percurso metodológico, desenvolvidos a partir do planejamento, com a escolha do objeto principal de pesquisa, seja esse, *a tematização das Culturas Negras no currículo escolar*, apresentando o Samba como possibilidade de resistência cultural; na ação, a realização de construções conjuntas de caminhos a serem trilhados para o trabalho com o objeto eleito, incluindo nessas a atuação da professora, estudantes e pesquisador; na reflexão, a análise dos pontos em diálogo ou dissonância de cada ação realizada e a sua relevância para o entendimento das relações de poder imanentes, percebidas pela docente, estudantes e pesquisador; na pesquisa, toda busca de acervo de material escrito, de áudio e vídeo adquirido no mapeamento acontecido ao longo de todo o desenvolvimento da pesquisa; na ressignificação, o ambiente de discussão vivenciado em sala de aula a partir das releituras do material tanto trazido à sala de aula pelo mapeamento, quanto das produções acontecidas a partir do contato desse material e suas reinterpretações; e finalmente no replanejamento, à medida em que se fechavam os pequenos ciclos de temáticas, em reuniões acontecidas em sala de aula entre a professora e os estudantes, em espaços de tempos especialmente reservados para essas

atividades e entre a professora e o pesquisador nas visitas de campo acontecidas ao longo da pesquisa.

O trabalho de campo teve a duração de 10 meses, acontecendo a partir de fevereiro de 2014 a dezembro do mesmo ano. Cerca de 23 intervenções foram feitas entre visitas de campo e entrevistas, nas quais se adotaram como procedimentos a apresentação dos objetivos a serem atingidos na semana da visita, em seguida eram discutidas as estratégias e recursos a serem utilizados. De acordo com as etapas a serem superadas, a indicação de referências bibliográficas era feita, com o compromisso de uma análise conjunta posterior entre a professora e o pesquisador. Algumas sugestões de pesquisas biográficas eram acatadas tanto pela professora quanto pelo pesquisador em contrapartida às indicações. Algumas intervenções musicais aconteciam junto às crianças, nas quais foram construídos Sambas de partido alto e interpretados alguns Sambas trabalhados em sala de aula, a partir de alguns artistas e autores musicais do meio, em sua maioria indicados pela Professora e pelas crianças. A interpretação de documentários também era feita em conjunto, professora e alunos, tendo algumas participações do pesquisador. A seleção dos vídeos, na maioria dos casos partia da professora, com algumas sugestões dos alunos, cabendo ao pesquisador algumas indicações de referências. A criação de alguns instrumentos de ensino também teve a colaboração do pesquisador em sua elaboração, cabendo, no entanto, a grande maioria da criação à professora e às alunas e alunos. As intervenções se estendiam pelas redes sociais e via e-mail, onde algumas dúvidas para as situações emergenciais eram dirimidas.

Facebook como um recurso metodológico

Entende-se o desafio da construção de um universo educacional em permanente diálogo com os avanços da contemporaneidade, como uma das grandes barreiras a serem transpostas por todos os profissionais da educação e pesquisadores da prática pedagógica. Perceber esse espaço presente no inusitado, fazendo do improvável uma possibilidade, admite-se, talvez possa

suscitar gratas surpresas. Esse foi um dos pilares impulsionadores da atitude de se expor a pesquisa nas redes sociais antes de sua conclusão. Suspeitava-se que o acesso antecipado aos dados da pesquisa poderia produzir intervenções profícuas da população de uma maneira geral, ademais reconhecer tais contatos seria uma forma de criar um espaço para os saberes não legitimados. Nessa perspectiva, até o "risco" de se lidar com avaliações por demais ligadas ao senso comum estaria em conformidade com as possibilidades de gerar espaços legitimadores de outros olhares.

Precisava-se optar por uma das tantas redes sociais disponíveis no meio eletrônico. Para tal ação, buscou-se o amparo em autores como López-Cabanas e Sluzki que, ao elencarem cinco elementos entendidos como de fundamental importância para o funcionamento das redes sociais: *tamanho; densidade; composição e distribuição; dispersão; homogeneidade e heterogeneidade* (1997; 1996 apud RANGEL, p. 25-26), dissiparam quaisquer dúvidas a respeito de qual opção a ser feita.

Tal referencial foi imperioso na assunção do Facebook como rede social escolhida para a experiência. Em primeiro lugar pelo seu *tamanho* fazendo da mesma uma rede extensa, contemplando os objetivos dessa ação específica; seguidamente pela sua *densidade*, pois é identificada como propensa à vínculos e conexões entre os membros da rede; por sua *composição* e *distribuição*, à medida que seu universo contém órgãos e/ou instituições com as quais a comunidade, grupo, organizações, pessoas engendram a rede social; pela *dispersão*, referente à distância geográfica entre as/os componentes da rede; e por fim pela *heterogeneidade* e *homogeneidade*, levando em conta as diferenças e proximidades sociodemográficas das/dos componentes (Ibidem).

Um dos critérios de maior peso na escolha foi a facilidade de acesso aliada a um número muito significativo de usuários. Pensou-se também na maior variabilidade[28] de público ao qual se pudesse dar acesso aos dados expostos. O "Facebook" conforme fora dito, configurou-se como a rede social

[28] Diz-se em nível de formação, faixa etária, classe social, condição étnico-racial, orientação sexual, política, etc.

mais bem enquadrada nos objetivos da ação por conta também de sua crescente popularização nos últimos anos.

Ao contrário de se restringir à modalidade exclusivamente acadêmica, usualmente adotada como procedimento de pesquisa, tal ação também trouxe em seu escopo a tentativa de aproximação prática da produção acadêmica à comunidade de um modo mais interativo possível. A intenção foi extrair as mais variadas e possíveis formas de intervenções, das prováveis investidas de usuários múltiplos.

O fato de se ter a liberdade de acesso aos dados da pesquisa exercida por todo o tipo de usuário em tempo real, pôde levantar alguns exames interessantes no tocante ao pensamento do senso comum em relação à educação propriamente dita, ao trabalho com as Culturas Negras no currículo escolar e, mais especificamente, à ideia de se ter o Samba transitando pela escola sob uma perspectiva de promoção da aprendizagem escolarizada a partir de elementos próprios, característicos do mesmo enquanto manifestação cultural.

Não obstante ao risco inerente a tal procedimento, entende-se o mesmo como acrescentador de importante valia ao trabalho, ratificando, por exemplo, os escritos de Candau (2000) quando menciona a importância de se ter práticas educacionais “de caráter presencial e/ou virtual, de educação sistemática e assistemática, onde as diversas formas de linguagens são trabalhadas e pluralidade de sujeitos interagem” (p. 13), para uma reinvenção da escola. Ou seja, essa “pluralidade de sujeitos” impulsionou tal investida expositiva, já que se tinha a plena certeza do acesso das mais variadas populações a partir do momento da exposição da pesquisa ao acesso direto.

Como a proposta de pesquisa envolvia formas alternativas de saberes identificados como *não legitimados* no currículo escolar, ao se expor a pesquisa na rede social, acolheu-se ideia da ampliação das possibilidades de intervenção dos mais variados tipos de sujeitos, justamente por essa não ser uma prática comum identificada na escola em seu processo de escolarização.

Outra motivação está associada à admissão de que a ausência de tal fazimento estivesse associada ao não reconhecimento de outras formas de saberes emergentes do *popular.* Ademais, assim procedendo, dialoga-se com a ideia dos processos educativos se desenvolverem a partir de diferentes configurações, cuja multiplicidade de espaços, tempos e linguagens devam ser não somente reconhecidos, como promovidos, deslocando a educação de uma lógica unidimensional, encarcerada numa institucionalização específica (CANDAU, 2000, p. 13), para outras lógicas espaciais alternativas acolhedoras de outros entendimentos da educação.

Silva (2010) comenta sobre o apagamento das fronteiras entre as instituições e as esferas da cena social e cultural contemporânea, outrora acatadas como separadas e distintas, citando a internet como responsável por tornar cada vez mais problemática as separações entre os conhecimentos cotidianos, da cultura de massa e o conhecimento escolar (p. 141-142). O autor identifica esse fenômeno como uma “permeabilidade”, a qual é enfatizada pelos Estudos Culturais. Admite-se, tenham sido de importância capital tais referenciais para a investida aqui descrita, já que se observam os mesmos como estruturantes da atitude de “desconstrução”, tendo em vista os procedimentos de pesquisa usualmente utilizados.

Ainda nesse caminho, entende-se essa mesma investida como a busca de um potencial *locus* educacional não formal, do qual possam emergir e transitar configurações diversas de saberes e interpretações do ensino e da aprendizagem, quiçá ampliadoras do espectro de cognição acadêmica, a partir das intervenções das usuárias e usuários diversos. Admite-se tal olhar em diálogo com as Culturas Negras, partindo do pressuposto de que tais culturas ocupam – conforme se disse anteriormente – uma posição “marginal” no currículo escolar, estando no certame entre um forçoso reconhecimento garantido legalmente e uma sazonal e parcimoniosa aplicação prática no cotidiano pedagógico.

6 ANÁLISE DE DADOS

Os dados analisados a partir de agora advém das entrevistas, observações de campo e depoimentos colhidos durante a realização da pesquisa. Observa-se que todos têm ligação com *a tematização das Culturas Negras no currículo escolar* que é o objeto de estudo da presente pesquisa. Trabalhou-se com a descrição crítica e Hermenêutica crítica como forma de análise, fundamentada nos pressupostos dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo Crítico. Confrontaram-se as expectativas da secretaria de educação em relação à necessidade do trabalho com as Culturas Negras, observando o aporte legal como determinante das mesmas e as orientações curriculares indicadas nas formações oferecidas pelo departamento responsável. Trabalharam-se as entrevistas do diretor, as entrevistas e depoimentos da professora responsável pela turma pesquisada, somadas ao depoimento da jornalista que coordenou uma matéria jornalística feita com a turma, a partir do conhecimento do trabalho por meio das redes sociais. Também constam as interpretações das falas das crianças nas atividades acontecidas durante a realização da pesquisa, além das intervenções acontecidas no Facebook a partir da exposição da pesquisa nessa rede social e a estruturação curricular vigente no município. E, finalizando, interpretou-se a questão da desconstrução da figura do herói pautada exclusivamente nas identidades-referência, discutindo o trabalho da elevação da autoestima, por meio do reconhecimento de uma nova autoimagem, referendada pela presença marcante da ascendência negra, positivamente discriminada a partir dos indicadores identitários revistos através do Samba enquanto um dos representantes das Culturas Negras.

Em um currículo colonizado: os efeitos da organização curricular vigente sobre as minorias inferiormente hierarquizadas

O incômodo trazido pelo currículo escolar percebido como *colonizado,* a todo o momento fazia com que muitas inquietações e questionamentos a respeito do que pudesse ser feito viessem à tona. Por isso, ao identificar o lugar conferido às Culturas Negras nos currículos escolares das escolas da Baixada Santista, em função da docência e pesquisa assumidas na região, pôde-se entender essa outorga como acrítica e descontextualizada.

Pactua-se que há tempos tal currículo vem capitalizando fartos recursos sociohistóricos – sujeitos aos engendramentos dos grupos hegemônicos – na formação de identidades e subjetividades das cidadãs e cidadãos, via referenciais monoculturais. Por conseguinte, enxerga-se a possibilidade deslocamento dessa experiência perceptiva a uma considerável parte das escolas brasileiras, fato tal, corroborante à conferência de um lugar subalternizado às Culturas Negras e a sua população-referência.

Segundo Silva (1995) demonstrar a natureza relacional e o caráter construído dos fatos, deveria ser a primeira condição de um currículo crítico, ou seja, desfetichizar o social (p. 31). Outrossim, trabalhar sob a perspectiva de uma continuidade naturalizada no processo de ensino e aprendizagem, considerando apenas certos saberes sem levar em conta as relações sociohistóricas as quais o currículo fora submetido – para desse jeito ser engendrado –, considera-se, uma interpretação e atuação rasas nas questões educacionais.

Defere-se que a busca por uma possibilidade de colocação das Culturas Negras no currículo escolar faça parte do processo de “desfetichizar o social, ao demonstrar o seu caráter construído, sua natureza relacional” (SILVA, 1995, p.31), tão necessário a uma redistribuição equânime de saberes. Nessa direção, pensar um espaço permanente para essas mesmas culturas não pode suprimir o entendimento de que o currículo escolar é determinante na produção de certos sujeitos, ou seja, ele formula “formas de melhor organizar

experiências de conhecimento dirigidas à produção de formas particulares de subjetividades" (Idem, 2008, p 192). E nessa produção, conforme fora observado na presente pesquisa, não são validados outros saberes senão os da cultura legitimada, ou seja, fundados no modelo Euro-Estadunidense, masculino e branco.

Há de se entender o ato de produção de subjetividades supracitado como imanente ao reforço das identidades-referência tão presentes no cotidiano social e pedagógico brasileiro. Nesse caminho o autor trás e importantes questões elucidativas no tocante ao conhecimento a ser ensinado:

> A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê? Para responder a essa questão, as diferentes tórias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. As diferentes teorias se diferenciam, inclusive pela diferente ênfase que dão a esses elementos. Ao final, entretanto, elas têm que voltar à questão básica: o que eles ou elas devem saber? Que conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo (SILVA, 2010, p. 14-15)?

É justamente na última frase da citação direta que se encontra uma das questões centrais da presente pesquisa, ou seja, "Que conhecimento ou saber é considerado importante, válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?" (Ibidem). Identifica-se a presença das relações desiguais de poder sempre deixando em vantagem à cultura Euro-Estadunidense e seus referenciais.

Essa cultura hegemônica vem atuando em nossa sociedade como pedra angular, por meio da qual se pensa os conhecimentos, saberes, comportamentos, formas de humanidade, religiosidade, afetividade, normas sociais, etc. Como o currículo "é sempre o resultado de uma seleção" (SILVA, 2010, p.15) e tal seleção tem de ser justificada, toda essa estrutura curricular é

enredada de forma tal a buscar somente nos referenciais da cultura dominante, o tipo de sociedade a ser construída, mantida e habitada por um determinado tipo de ser humano *desejável,* sujeito aos amoldamentos mantenedores do *status quo.*

Voltando à questão do caráter relacional e construtor do social, conforme anteriormente citado, ao se analisar os currículos do município de Cubatão – e especificamente da escola onde se realizou a presente pesquisa – percebeu-se, no caso particular das Culturas Negras, que as suas passagens pelo currículo ficaram relegadas,

> [...] a um plano folclorizado, sazonalmente apresentadas em eventos *comemorativos* e por conta de iniciativas sequer oficializadas no planejamento da escola, atribuindo as mesmas a condição de *excentricidades* (LINS RODRIGUES, 2013, p. 60).

Como exemplo, se pode citar o Projeto Político Pedagógico do ano de 2013. Segundo o depoimento do diretor da Unidade Municipal de Ensino, não houve um projeto político pedagógico institucionalizado, mas sim uma formação que pretendia orientar as gestões escolares a respeito da elaboração do mesmo. O diretor Michel Costa a descreve da seguinte forma:

> Em 2013 nós, os diretores, tivemos um curso de formação, onde nós recebemos algumas orientações para a elaboração do projeto político pedagógico. O formador, membro do centro de apoio pedagógico nos disse as orientações eram para que o projeto não fosse feito de uma forma burocrática de uma hora para outra. O curso durou dois meses e foram dadas algumas orientações de como compor o projeto pedagógico. Não teve de forma direta e nem indireta, orientações para se trabalhar com as relações étnico-raciais ou Culturas Negras (ENTREVISTA 4).

De acordo com o relatado, pode-se observar nenhuma preocupação com o objeto abordado na presente pesquisa, fato a ser escrutinado na análise de dados.

Voltando às observações feitas por Lins Rodrigues em relação ao lugar atribuído às Culturas Negras, o mesmo também chama atenção para o fato do "não legitimado no currículo" por vezes ter passagens frugais nesse mesmo campo, simplesmente servindo de "coisa, fetiche, de resumo participativo sem importância" (2013, p. 137). Nesse caminho ele nos diz das aparições sazonais de tais elementos no currículo estão propositalmente vinculadas a

> [...] um delimitado enfoque, muitas vezes num sentido pluralista, a fatos que marcaram ou marcam a presença do negro, do Índio, do Nordestino, da Mulher, dos Homossexuais e demais grupos excluídos na construção da sociedade brasileira (Idem, 2012, p. 5).

Pode-se dizer que essa situação de hierarquização não é algo surgido de uma maneira aleatória ou sem propósitos. Ao contrário, vem de uma tradição educacional vigente em nosso país desde os tempos mais remotos. Tal afirmação encontra na história da promoção das políticas de reconhecimento o suporte, julga-se, necessário para dar conta de sua real demanda. Nesse caminho a criação das leis 10.645/03 e 11.645/08 se situa como limite entre o discursado enquanto necessidade, por meio de falas independentes e sem força política suficiente, ecoadas de variadas manifestações da sociedade civil e a força da organicidade propriamente dita.

Não há dúvidas da importância de tal fato, porém, até que se chegasse a tais leis como marco histórico da construção curricular de nosso país, um longo e árduo caminho teve de ser percorrido, fruto da luta da sociedade civil, onde o movimento negro foi determinante para a sua concretização.

Na direção de se ter uma melhor ideia do percurso à criação das leis supracitadas, recorre-se mais uma vez a Lins Rodrigues quando propõe a "polifonia reivindicatória" (2010, p. 130), ou seja,

> [...] o conjunto de manifestações legais oficiais e/ou da sociedade civil surgidas ao longo século XX, cujo objeto central

> era a inclusão da História das Afro-brasilidades no currículo escolar, além do repúdio as diversas formas de discriminação sofridas pelos brasileiros não-brancos, principalmente os Pretos e Pardos, ou seja, a População Negra.

Apropriando-se das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005), Lins Rodrigues, já se havia afirmado, nos diz de tal polifonia, apontando os dispositivos legais que se seguem como fundamentais à condução às leis 10.639/03 e 11.645/08:

> [...] dos dispositivos legais encontrados nos Artigos 5º, I; Art. 210; Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216 da Constituição Federal, nos Art. 275, IV e 288 (Constituição Estadual da Bahia) 9, Art. 306 (Constituição Estadual do Rio de Janeiro) 10, às Leis Orgânicas de Recife, (Art. 138) de Belo Horizonte (Art. 182, VI) 12, à Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994 (Aracaju – SE) 13, Lei Municipal 7.685, de 17 de janeiro de 1994 (Belém – PA) 14, Lei Municipal 11.973, de 4 de janeiro de 1996 (São Paulo – SP) 15, a Lei 10.639/0316 e, por fim, a lei 11.645/08 (2010, p. 130-131).

Perguntar-se-ia o porquê de não se lançar mão das leis 10.639/03 e 11.645/08, ambas definidas na história da educação recente como marcos de intervenção direta no currículo escolar, em se tratando da inclusão das Culturas Negras, fazendo valer a presença das mesmas nesse currículo?

O sugerido como uma das possíveis respostas é que os mecanismos determinantes do currículo acontecido na prática em sala de aula estão sujeitos a uma série de vicissitudes direcionadas a tais culturas. Tais revezes situados em locais particulares das subjetividades docentes e gestoras, nos quais a prevalência da ideia de uma identidade-referência, *per se,* legitimada e toda a carga cultural ligada a mesma, acabam guiando suas ações pedagógicas.

Ou seja, portar-se de tal modo na condução do currículo, admite-se, passa a ser um dos determinantes do lugar social conferido à população

discente negra[29], já que a relação direta dessa população com as Culturas Negras também[30] pode ser perpassada pelo caráter de inerência. A sensação é de se estar transitando por uma transcendência como ponto de partida e chegada a valores definidos como absolutos e hierarquizantes das culturas. Esses valores são identificados em muitos dos discursos circulantes no ideário educacional, interferindo diretamente no currículo praticado cotidianamente nas escolas, sem se levar em conta que advém de uma posição *enunciativa*, "[...] isto é, ela depende da posição de poder de quem a afirma, de quem a enuncia" (SILVA, 2010, p. 90).

Recorre-se aqui a ideia de currículo da qual Silva lança mão quando explica, por meio de uma análise das teorias do currículo, o que quer o currículo, quem ele quer formar e quais os ensinamentos utilizará para tanto, a fim de corroborar com a escritura até aqui desenvolvida:

> Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta "o quê?" nunca está separada de uma outra importante pergunta: "o que eles ou elas devem ser?" ou, melhor, " o que eles ou elas devem se tornar?". Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão "seguir" aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à pergunta "o quê?", na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? [...] No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de "identidade" ou de "subjetividade". [...] Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2010, p. 15).

[29] Ao se falar de população discente negra, diz-se das crianças pardas e pretas pertencentes ao universo escolar pesquisado.

[30] Assim se escreve para fugir de uma armadilha determinista, na qual se levantaria a hipótese, entendida aqui como essencialista, de que somente essa população pudesse ter relação direta e única com tais culturas como corolário.

As questões relacionadas às posições de poder citadas pelo autor, determinantes do currículo posto em prática nas escolas, interferem diretamente no conhecimento autorizado, reconhecido, portanto, ensinado. Nesse sentido entender a escola “como um lugar onde se reflete criticamente acerca das *implicações políticas* desse conhecimento” (TORRES SANTOMÉ, 2008, p. 176), talvez consista numa possibilidade indeclinável de questionamento dos porquês de certos saberes não vinculados à cultura hegemônica não terem trânsito no currículo escolar, a não ser de uma forma esporádica pelas vias marginais da transversalidade.

A percepção desse alijamento foi acirrada a partir do momento em que a ideia de se ter um trabalho específico com as Culturas Negras foi levantada pelos membros das secretarias de educação com os quais se teve contato, na fase diagnóstica do pré-projeto. Segundo relato dos mesmos era de fundamental importância que um trabalho com essa dimensão fosse implantado nos municípios, a fim de levar adiante as questões previstas não somente por força da lei 11.645/08, mas tão somente pelas novas configurações humanas de suas escolas, nas quais os grupos excluídos são minorias em nível de poder, não obstante a sua significativa representação numérica.

A reboque dessas falas dos dirigentes, percebeu-se um campo muito fértil para a realização da presente pesquisa, por a mesma estar vinculada às perspectivas da possibilidade de criação de estratégias para descolonizar o currículo escolar, tencionando um espaço de legitimação para as Culturas Negras.

A seguir se discorrerá a respeito das contradições curriculares do sistema de ensino, transitando pelo o que determina a lei, o que se tem desejado em nível da prática pedagógica pautada também nas Culturas Negras e a práxis corrente em sala de aula.

Inicia-se a presente análise partindo da interpretação das necessidades levantadas pela secretaria municipal de educação de Cubatão, no que se refere à realização de um trabalho contemplador dos pressupostos do artigo 26ºA da Lei 9394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo texto

diz que “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos ou privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. A partir da entrevista realizada com o diretor Michel Costa, cujo tema principal foi o Projeto Político Pedagógico, tem-se o seguinte relato:

> Pesquisador – Diretor Michel eu gostaria que o senhor me falasse quais foram as ações e determinações voltadas à educação para as relações étnico-raciais ou especificamente direcionadas às Culturas Negras que aconteceram dentro do que você previa para 2013 no que diz respeito ao projeto político pedagógico e às orientações passadas Secretaria de Educação?
> Diretor – Em 2013 nós, os diretores, tivemos um curso de formação, onde nós recebemos algumas orientações para a elaboração do projeto político pedagógico. O formador, membro do centro de apoio pedagógico nos disse as orientações eram para que o projeto não fosse feito de uma forma burocrática de uma hora para outra. O curso durou dois meses e foram dadas algumas orientações de como compor o projeto pedagógico. Não teve de forma direta e nem indireta, orientações para se trabalhar com as relações étnico-raciais ou Culturas Negras (ENTREVISTA 4).

Entende-se que a contradição esteja instaurada deste ponto em diante. Entre uma tentativa – pelo menos em expressão verbal – de cumprimento da legislação e dos referenciais curriculares em relação à realização de uma prática educacional efetiva, onde as Cultuas Negras sejam contempladas e as orientações das formações referentes ao currículo vivenciado nas escolas, os limites determinantes dos valores culturais e humanos a serem considerados, tornam-se bem nítidos nas determinações do CAPFC[31]. Tais encaminhamentos acabam por estimularem práticas monoculturais, sem levar em conta que as mesmas determinam a certos grupos legitimados e as suas culturas à condição

[31] Centro de Apoio Pedagógico e Formação Continuada, órgão responsável pelas formações em todos os níveis da rede municipal de ensino de Cubatão que além de determinar as linhas de pensamento educacional a serem seguidas pelo município, também é responsável pela aprovação do material didático a ser trabalhado em todas as séries atendidas e de todos os projetos educacionais em vigência no município.

de universais, sendo pontos pacíficos para a existência de uma sociedade. Contudo,

> [...] O problema é [não enxergar] que uma “cultura nacional comum” confunde-se com a cultura dominante. Aquilo que unifica não é o resultado de um processo de reunião das diversas culturas que constituem a nação, mas de uma luta em que regras precisas de inclusão e exclusão acabam por selecionar e nomear uma cultura específica, particular, como “cultura nacional comum” (SILVA, 2010, p. 89).

Ao dar o encaminhamento da construção do Projeto Político Pedagógico em uma formação, tendo as especificidades do mesmo desprovidas da preocupação com outras questões para além das representações hegemônicas presentes no currículo, o município deixa de contemplar as culturas minoritárias e suas minorias de pertencimento étnico-racial. Diante de tal situação, admite-se uma escala de hierarquização distorcida desde a elaboração das diretrizes curriculares regentes do município em questão, até a prática pedagógica exercida pelas suas professoras e professores ao longo do ano letivo, passando pelas orientações curriculares do Centro de Formação.

No discurso proferido pelos dirigentes de ensino os quais solicitaram e autorizaram a presente pesquisa, a sensibilidade às questões relativas às diferenças era latente. Porém, apesar dessa ser uma das condições para o desenvolvimento de trabalhos dessa natureza envolvendo, no nosso caso particular, as Culturas Negras, não é suficiente para a sua efetiva realização. Pois,

> [...] A fim de realmente se configurar como uma instituição democrática e que incorpore um projeto educativo emancipatório, nos dizeres de Boaventura Silva Santos (1996), a escola sobretudo a política deverá inserir a questão racial [e, como corolário, a questão das Culturas Negras] no seu projeto político-pedagógico, tomá-lo como eixo das práticas pedagógicas e articulá-la nas discussões que permeiam o currículo escolar (GOMES, 2007, p. 102).

Interpreta-se, no mínimo, como um descaso para com as questões relativas à educação para as diferenças, essa postura assumida pelo setor responsável pela formação contínua dos profissionais da educação do município de Cubatão. Isso posto, infere-se que não seria precipitado se levantar a suspeita de que tais encaminhamentos formativos reforçam o alijamento das culturas não-hegemônicas no currículo escolar, ignorando as tensões e os prejuízos relativos não somente ligados às Culturas Negras e suas humanidades de pertencimento étnico-racial, como também ao todo discente estruturante da escola e de toda a rede municipal de ensino. Ao encontro do supracitado, Candau assim se pronuncia:

> No momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje (2010, p. 16).

Chama-se a atenção para o distanciamento dos “universos simbólicos” das/dos discentes, acentuado à medida que suas culturas não têm no Projeto Político Pedagógico – aqui dirimido como *indicador das práticas conduzidas no front pedagógico* –, o respaldo necessário para se fazerem presentes e legitimadas no currículo escolar.

Entendem-se tais posturas como coadunáveis ao “Daltonismo Cultural” e, sem dúvidas, promovendo um grande prejuízo pedagógico e social às alunas e alunos “oriundos de contextos culturais habitualmente não valorizados pela sociedade e pela escola” (CANDAU, 2008, p. 27), mas que não deixam de dar o *tom* compositor da configuração contemporânea da sala de aula.

Em relação ao primeiro grande impacto causado inicialmente pelo trabalho com as Culturas Negras, nas aulas da professora Luana, as impressões da docente revelam um aspecto de suma importância, no que se refere ao diálogo entre as políticas de formação na figura do setor municipal

responsável, Centro de Apoio Pedagógico e Formação Continuada (CAPFC) e as demandas suscitadas a partir da possibilidade das Culturas Negras no currículo escolar. Segue a entrevista:

> Pesquisador – Professora Luana, em relação às questões do planejamento fechado, sobre o qual estávamos conversando agora, pode falar a respeito?
> Professora Luana – Eu sempre achei que o planejamento fosse bacana, se fechadinho, que deveria ser assim. Mas, quando a gente faz o planejamento fechadinho a chega na classe e acontece uma outra coisa e o que é que a gente faz: a gente manda todo mundo calar a boca para continuar com o planejamento fechado? Isso não pode acontecer. A gente tem que ter essa abertura, pra poder trabalhar o que está sendo necessário. Não é pelo fato de eu ter planejado aquilo para aquele dia é que deverá acontecer. A gente pode estabelecer um outro link, uma outra conexão e trabalhar uma coisa muito mais rica do que aquilo que estava planejado, meramente planejado. A gente pode ir para outros caminhos mais ricos, mais profundos sem você ter planejado.
> Pesquisador – E o que é que isso está causando na sua maneira de pensar a educação?
> Professora Luana – Um nó, um nó total. Por que eu sempre achei que a forma do planejamento fechado fosse a forma correta. E o trabalho com as Culturas Negras, com a pesquisa está me fazendo refletir sobre isso. Aprender, pensar, apesar de está desconstruindo tudo aquilo que eu havia consolidado dentro de mim. Isso está me fazendo pensar sobre isso. Outras pessoas nunca me fizeram pensar sobre isso. Nem amigos, nem outros coordenadores, outros professores, ninguém me fez pensar sobre isso. Então essa pesquisa está me fazendo pensar sobre isso. Está dando um nó na minha cabeça. Está desconstruindo tudo que eu achava que era certo, que eu achava que era adequado. Mas, está sendo muito válido, por que está enriquecendo muito as minhas aulas.
> Pesquisador – Então, quer dizer que as Culturas Negras têm um espacinho no currículo, rs...
> Professora Luana – Totalmente, um espação....rs (DEPOIMENTO 3).

O trânsito pelas práticas docentes no município de Cubatão, historicamente, esteve atrelado a métodos tradicionais de ensino, onde a aplicação linear do determinado pelo currículo escolar foi a tônica. Não obstante, todas as tentativas de demonstração de mudança por parte de seu setor responsável pela formação contínua de professores, o constatado na

prática não foge de um *modus operandi* vinculado à aplicação dos conteúdos determinados pelas exigências institucionais, que estrangulam quaisquer outras possibilidades desviantes, mesmo que essas representem demandas criadas a partir da observação e respeito ao contexto, confirmadas *in loco.* Essas novas demandas quando atendidas tendem a ficar a mercê do “ocaso”, como uma forma sutil e perversa de neutralizar as possibilidades de desconstrução por elas provocadas. A presente pesquisa constatou que assim acontece cotidianamente com os tempos e espaços para as Culturas Negras e seus correlatos.

Sem ter como transitar por esse *labirinto sem mapa* do currículo hegemônico, elas vão definhando – em todas as suas possibilidades –, à medida que têm os seus saberes não-reconhecidos ou pseudo reconhecidos, por meio de uma folclorização ou sazonalidade curricular. Como corolário, temos o engessamento dos planejamentos e suas consequentes práticas pedagógicas, atrelados a não permissibilidade de práticas desviantes: *O planejamento é esse, as cobranças são essas e não se pode desprezá-las*. Às vezes, dito por meio de eufemismos, às vezes não, porém com um efeito prático bem evidente e subsidiado pelas avaliações feitas às docentes e reproduzidas pelas mesmas, tudo em nome da atribuição de uma satisfação às cobranças verticalizadas. E pouco importam as alunas e alunos, suas culturas e, menos ainda, as Culturas Negras.

As Culturas Negras e os percalços de sua amplitude espectral: o caso da canjica, pé de moleque e a história “Kiriku e a feiticeira”.

Durante a realização da pesquisa, num dado momento, ao se conversar com o diretor a respeito das diversas manifestações culturais inerentes ao cumprimento da lei 11.645/08, foi cogitado a respeito de uma situação na qual os aspectos religiosos hegemônicos pareciam influenciar perigosamente em algumas situações de *consentimento curricular*. Pensa-se poderem extrair importantes análises dessa situação particular:

> Pesquisador – Uma vez, ao conversarmos, você me contou de um evento, onde aconteceu uma situação, pelo menos, interessante, uma história da canjica.....
> Diretor – Foi na semana da consciência negra. A situação aconteceu no primeiro ano em que eu estava aqui, em 2008. Nós tínhamos preparado uma atividade, onde a merenda seria canjica e pé de moleque e passaríamos o filme “Kiriku e a Feiticeira”.
> Pesquisador – E era proposital vocês oferecerem canjica e pé de moleque ou...
> Diretor – Sim era proposital sim, no sentido de valorizar a cultura africana. E aí no caso, especialmente uma mãe que liderou, foi na casa das outras mães, pedindo para que elas não enviassem as crianças nessa semana, por que a gente estaria ensinando macumba, feitiçaria... Então! Nessa questão foi o que aconteceu, só que, na verdade, essa mãe não conseguiu convencer a maioria não. Na verdade a maioria não levou a sério a fala dessa mãe, até porque elas perceberam que o cunho da escola não era nada de religioso. Era realmente valorizar a cultura negra. Na verdade a religião faz parte, mas.... esse filme não tem nada de religião e inadequado para a faixa etária também.
> Pesquisador – Como é que você sente esse caso. Foi um caso pontual ou geralmente quando vocês vão trabalhar algumas coisas que são referentes às Culturas Negras, encontram certa resistência por conta dos pais, por conta até de alguns professores, por essa questão de religião ou de qualquer outra coisa.
> Diretor – Então, dos professores, na verdade na verdade não é a resistência e sim a indiferença. Não quer trabalhar ou talvez não ache tão importante, não percebendo o quanto é relevante trabalhar com essas temáticas. Já com os pais, todo o problema, volto a falar, é a religião. No caso alguns pais que são evangélicos, não aceitam que os filhos tenham conhecimento de algumas coisas que eles consideram que não sejam boas (ENTREVISTA 4).

Esse caso chama a atenção para vários aspectos, todavia o mais preocupante deles é o *estado de alçada doutrinal* ou *alçada doutrinal neopentecostal* ao qual – vem-se percebendo – está sujeito um número considerável das escolas da Baixada Santista e também do Brasil, baseando-se no contato mantido com outros docentes e pesquisadores da região e dos demais estados de nosso país.

Não é incomum se ter todo o tipo de práticas cerceadas nas escolas caso as mesmas presumam ou deixem quaisquer resquícios de uma, mesmo que “suposta”, relação com as religiões afro-brasileiras ou de matriz africana principalmente. Em atuação na docência em algumas das redes da Baixada Santista durante mais de uma década, tem-se encontrado muitos impedimentos quando as práticas pedagógicas, por quaisquer motivos despertam semelhanças com tais religiões. Quer seja na capoeira, ao ter os seus praticantes vestidos de branco, com seus cordões utilizados nas cinturas semelhantes a “fios de conta” do candomblé ou “guias” da umbanda, quer seja na simples presença do seu tambor de marcação, que junto ao pandeiro dá o ritmo da capoeiragem; e até numa simples festa Junina, na qual se tem nomes de santos da religião católica nas cantigas; ou mesmo no caso relatado pelo diretor Michel Costa, o da semana da consciência negra onde se fora trabalhar a história do Kiriku e a feiticeira, servindo canjica e pé de moleque na merenda, a inquisidora presença – geralmente de um grupo de mães ou pais, quando não o/a próprio/a pastor/ra – dos princípios vinculados às religiões judaico-cristãs, principalmente as neopentecostais, ditam o referencial de anuência, autorizando ou não (na maioria das vezes não autorizados) o acontecimento das práticas culturais sugeridas.

Admite-se que em situações como a citada o princípio do laicismo garantido constitucionalmente se esvai, deixando a escola e toda população discente refém de referenciais monoculturais determinantes dos rumos a serem tomados pela instituição de ensino. Trazendo o relato testemunhal de participação em muitas reuniões pedagógicas, constatou-se, ao se propor um trabalho com projetos voltados a valorização de uma educação para as diferenças abordando as diversas vertentes contidas nessa temática, falas quase que constantes levantando dúvidas em relação a tal investimento, alegando se estar “lidando com uma comunidade evangélica e, por conta disso, transitar por esses caminhos poderia trazer muitos problemas, por isso, era melhor não trabalharmos com festas juninas, carnaval etc.”. Esse tipo de favorecimento do “caráter monocutural da cultura escolar e da cultura da escola, e que tem implicações muito negativas para a prática educativa, como vários estudos têm salientado” (CANDAU, 2010, p. 27), traz inúmeros prejuízos

às/aos discentes, “principalmente aqueles/as oriundos/as de contextos culturais habitualmente não valorizados pela sociedade e pela escola” (Ibidem).

O isolamento imposto a contextos culturais não legitimados no currículo, de certo modo, se dá diante de uma ameaça pedagógica tácita percebida pelas forças determinantes da construção curricular, marcada pela *pedagogia cultural* que diz respeito especificamente às práticas de específicos agentes culturais que engendram caminhos de exclusividade às formas hegemônicas de enxergar a sociedade (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 287). O diretor Michel Costa ao descrever a sua avaliação do currículo escolar praticado na rede de Cubatão, nos traça um panorama, de certa forma, corroborante ao que os autores supracitados propõem em relação à exclusividade das formas hegemônicas de construção curricular:

> Diretor – A nossa escola atingiu os maiores índices de avaliação do município de Cubatão nos três últimos IDEBs. Apesar disso tudo, a nossa escola não trabalha a educação para as relações étnico-raciais da maneira que deveria. Se aqui, que nós temos excelentes professoras, elas não estão trabalhando as temáticas, imagine nas outras escolas da rede, com mais dificuldades, deve-se estar trabalhando muito menos ainda ou nem estão trabalhando! Então eu considero que não somente no município, mas nos sistemas de ensino em geral deva acontecer alguma mudança para levar esse conhecimento previsto nas diretrizes para chegar até o aluno (ENTREVISTA 5).

A amplitude espectral das Culturas Negras no currículo escolar, por mais paradoxal que pareça, também é um dos fatores limitantes para se trabalhar as mesmas. As associações com elementos há muito condenados socialmente, ainda as perpetuam com uma simbologia carregada de negatividade, pensamento esse ainda com muita força no senso comum e dentro do meio escolar. No ambiente escolar não é raro se deparar com falas e práticas que as cerceiam, gerando impedimentos contundentes determinantes das dificuldades de as por em prática. Percebe-se essa forte influência negativa no ideário docente, o que talvez seja um dos maiores desafios a serem enfrentados, pois as professoras e professores no contexto escolar talvez sejam o motor principal

para o avanço na desconstrução dessa discriminação negativa em relação a essas culturas. Talvez, a partir dessas iniciativas, algumas situações de re-construção identitária possam surgir a partir da desconstrução dos referenciais de humanidade vigentes, conforme se identificará nos escritos que se seguem.

Entre as identidades-referência e as novas referências de identidades: às diferentes belezas e novaimagens.

> Na sala de aula, em discussão com os alunos sobre as "Belezas Negras", ou seja, tudo o que há na natureza que é negro, belo, e não é geralmente notado e apreciado... Um dos alunos que tem faltado sucessivamente por problemas familiares, comenta com os colegas ao redor, quando recebe em mãos a foto de Leila Lopes, a Miss Universo de 2011, que é uma belíssima negra: "Credo, vocês ficam achando bonita essas negas feia" (sic). Tal comentário surtiu nos demais alunos uma reação inteiramente positiva, se levarmos em consideração um dos objetivos desse projeto, que é a valorização, o respeito e o apreço ao que é diferente de nós mesmos; aquilo que não seja padronizado como uma beleza a ser admirada. Os alunos começaram a pedir a ele que não se referisse às pessoas daquela forma, pois demonstrava toda sua falta de educação e de respeito (DEPOIMENTO 2).

O trabalho realizado com a turma 3º ano "A", a partir da presente pesquisa, dentre inúmeros desafios, teve o da desconstrução de cânones prevalentes entre as alunas e alunos. Na situação supracitada, pode-se observar pelo comentário do aluno a respeito da Miss Universo 2011, uma visão distorcida do conceito de beleza, fundada apenas nas identidades-referência. O lidar com a beleza racializada é uma constante na vida em sociedade. A todo o momento avalanches de produtos culturais dos mais variados veículos de informação e comunicação impregnam as subjetividades que os acessam, tendo a confirmação de um referencial único, por exemplo, na categoria beleza. Na verdade, por se ter em nossa nação outros referenciais identitários étnico-raciais além do colonizador, "a ideologia dominante da epistemologia euro-americana obrigou cada um a entrar em uma unidade essencializada e totalizada, na qual se observa pouca ou nenhuma variação

interna” (LADSON-BILINGS, 2006, p. 264). O comentário do referido aluno reflete o parâmetro prevalente entre a maioria das crianças daquela turma até que outros referenciais fossem apresentados a partir do trabalho desenvolvido pela professora, referenciadas pelas as atividades acontecidas no cotidiano pedagógico envolto na pesquisa propriamente dita. Não há dúvidas de que outras possibilidades poderiam ter surgido por conta de iniciativas particulares das professoras e professores, contudo o que se põe em questão é a discriminação positiva iniciada com as discussões acontecidas em sala de aula, nas quais o papel subalterno da População Negra na sociedade era interrogado a todo o momento. A professora Luana Benatti corrobora a presente afirmação na continuidade desse depoimento:

> Pude perceber que o afastamento dessa criança específica das nossas discussões por suas sucessivas ausências diferenciou seu pensamento do restante do grupo. Enquanto a classe já começa a demonstrar diferenças em suas atitudes e reações diante do que é proposto, esta criança ainda permanece com seus “pré-conceitos” e formas de expressão que diminuem a imagem do outro, reproduzindo uma fala do meio no qual se encontra inserido, onde a beleza é estereotipada pelos padrões dominantes impostos pela cultura do colonizador (DEPOIMENTO 2).

Sinais de uma transformação começaram a brotar no discurso e atitudes das alunas e alunos a partir das situações acontecidas em sala de aula. As leituras do cotidiano pedagógico particular do 3º ano “A”, feitas pela professora, por exemplo, nesse depoimento, tiveram em seus conteúdos a influência bem marcada das Culturas Negras. A dimensão da transformação – mesmo que incipiente – em curso não se restringiu apenas à folclorização Culturas Negras, apresentando-as como fetiches, turisticamente (SANTOMÉ, 2008) em um currículo dominado pelos referenciais hegemônicos. Ao contrário, enquadrou-se no cotidiano pedagógico como uma ação contínua e permanente, uma ação de desconstrução paradigmática.

Perceberam-se muitas atitudes das alunas e alunos que refletiam o avanço alcançado no campo de reconhecimento das Culturas Negras. Numa

das atividades propostas pela professora Luana Benatti a qual tratava de um caso de racismo acontecido com o jogador de futebol, Daniel Alves[32] e de uma grande repercussão mundial, uma das redações feitas pelos alunos a respeito do mesmo trazia a seguinte transcrição:

> Eu acho que o preconceito e o racismo são uma besteira. Além disso, não importa se somos todos brancos ou não, o que importa é se a pessoa é bondosa e gentil. Sem os negros e suas culturas nosso mundo não seria colorido e animado (EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA 27).

Pensemos no colorido e animado como instrumentos de reflexão profunda sobre as diferenças. A profundidade contida nesse depoimento, reflete um processo de desconstrução em andamento, no tangente à descolonização curricular concomitantemente à valorização e reconhecimento das diferenças dentro da nossa sociedade. Situações antes despercebidas por força da homogeneização cultural e da centralização do referencial identitário passam a ser questionadas pelas alunas e alunos gerando como resultado comentários de tal teor crítico.

Poder-se-ia, dentre as mais diversas possibilidades, interpretar esse escrito da aluna como um alerta contrário à *morbidez pedagógica acentuada pela lógica monocultural contida no currículo colonizado.* Há de se perceber o tom sereno da afirmação, não como uma manifestação acrítica e pouco contundente, mas sim como uma mansidão insurgente atuando à revelia do pretendido curricularmente.

Portanto, a conscientização da importância da representação da População Negra na sociedade se faz evidente na citação dessa aluna, contaminando a própria posição da professora que não conteve a emoção de perceber a evolução de seu trabalho ao deparar-se com tal situação. Assim comentou a professora Luana na página da pesquisa no Facebook: “Depois de

[32] O caso emblemático acontecido em abril de 2014, onde numa partida entre a equipe do Barcelona e Villareal pelo Campeonato Espanhol, um dos torcedores do Villareal atirou uma banana em cima do jogador Daniel Alves, provocando-o ao julgá-lo como macaco.

dois meses de trabalho com os alunos buscando a valorização e respeito às Culturas Negras, ler esse depoimento em uma atividade não tem preço" (EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA 27).

Ao se levar em conta o olhar direcionado para um referencial étnico-racial de exclusividade branca agora se expandindo para um universo matizado, infere-se ter despertado outras perspectivas nessas crianças em função do trabalho sistemático realizado. Ainda mais interessante é constatar a influência do trabalho com as Culturas Negras em todo esse processo e como o Samba foi cunhando essa possibilidade de resistência cultural. Não obstante, ser a cultura popular muitas vezes "uma força populista eficaz, que diz 'sim' ao poder" (HALL, 2003, p. 246) e o Samba aqui ser interpretado como cultura popular, ele também é dicotomicamente identificado como o oposto disso, como *quilombagem urbano-social* – a nossa denominação para o mesmo –, ou seja, "um dos locais onde a luta a favor ou contra a cultura dos poderosos é engajada" (Ibidem). Entende-se que a condição de cultura popular inerente ao Samba, dentro da perspectiva de validação sustentadora dos pressupostos do currículo escolar com o qual se lidou durante a pesquisa, o colocou numa condição inicial desfavorável no campo de lutas por legitimação cultural, portanto, com pouca ou nenhuma condição de aceitação enquanto *um saber de cabível investimento pedagógico*. Entretanto, as diversas experiências e seus resultados registrados nesses escritos, têm como provar o contrário dessa estereotipia.

A professora Luana sofreu um questionamento interessante por parte de uma das alunas e assim o relata:

> Fui questionada, por uma aluna negra sobre o porquê de eu querer trabalhar com eles essas questões se eu já era branca e não sofria o que eles sofriam por serem negros e pobres. Essa colocação me fez pensar sobre tudo o que estava vivendo e experimentando em relação a essa pesquisa. Coloquei-me na posição de "ser humano", de querer ser respeitada em toda minha plenitude, independente de cor, raça, religião, situação social. Senti na pele a discriminação! Eu estava sendo discriminada pela aluna por ser branca e querer "me meter" nas Culturas Negras. Acredito que para ela, não fazia sentido eu,

> sendo branca, ou seja, “participante da cultura do colonizador, do padrão imposto”, querer discutir ou refletir sobre as Culturas Negras, ou até valorizar isso, já que eu deveria valorizar a minha cultura, que provavelmente é colocado para ela como correto e algo a ser seguido (DEPOIMENTO 2).

A proposta de trabalho com as Culturas Negras no currículo escolar se deu ancorada no princípio da “Justiça Curricular”, pensando na mesma como um dos caminhos para o alcance de contextos sociais mais justos e equânimes. Nesse sentido, entender a sala de aula como um local onde a voz discente seja reconhecida é de fulcral importância para o alcance de uma escola mais próxima ao perfil democrático. O que está em jogo na colocação dessa aluna é o teor de sua interrogação. Em primeiro lugar, nota-se uma reflexão sobre o seu papel dentro da sociedade e no espaço escolar, já que até chegar ao questionamento a respeito da causa abraçada por uma pessoa de referencial étnico-racial díspare ao referencial promotor, a menina, antes de tudo, refletiu a respeito da representação real por ela exercida como menina negra na escola. Decerto a cessão de um direito não raramente cerceado, o de questionar, atesta práticas democráticas presentes no cotidiano pedagógico, criadas por essa condução docente particular. Ou seja, interpreta-se a atitude da menina como resultado de um *continuum* pedagógico, no qual o discente tem a segurança de uma representação de si próprio legitimada em todo o seu conjunto, em todos os aspectos. Anui-se também que as Culturas Negras cumpriram importante papel na solidificação desse espaço, à medida que as suas temáticas negadas instauravam polêmicas exigentes de profundas e permanentes análises.

A desconstrução da ideologia do embranquecimento implantada há muito em nossa sociedade, entenda-se, passa pelo reconhecimento de uma posição étnico-racial distinta da das identidades-referência. E ao se garantir um espaço de expressão para as dúvidas surgidas ao longo desse difícil processo, como, por exemplo, no espaço de discussão propiciado pela professora, cria-se uma das condições para avanços numa política educacional voltada às diferenças. Nesse caminho, o trabalho com as Culturas Negras no currículo escolar, pelo menos na presente pesquisa, conseguiu importantes espaços de

reflexão discente, interpretados como uma grande vitória na dura empreitada de descolonização curricular.

As redes sociais, a pesquisa e o acesso público aos dados: dimensão das interações ao longo do trabalho.

Pensando-se nas reflexões de Candau, nas quais propõe como desafio contemporâneo da educação a ampliação, favorecimento e reconhecimento de distintos lócus e ecossistemas de ensino e aprendizagem, onde as identidades marginais sejam reconhecidas, juntamente com as práticas sociais e culturais (2000, p. 13) referentes a tais identidades, resolveu-se fazer do espaço virtual um desses locais, conforme já se falara em momento anterior dos presentes escritos. A partir desse raciocínio, analisar-se-ão alguns importantes aspectos dessa investida, baseando-se nas entrevistas e depoimentos colhidos ao longo da realização da pesquisa, levando-se em conta que as atividades começaram a ser publicadas a partir do dia 27 de abril de 2014, sendo analisadas até o mês de fevereiro de 2015

Inicia-se com as impressões da professora Luana Benatti em relação às expectativas criadas com a publicação das ações acontecidas em sala de aula no Facebook.

> Pesquisador – Em relação à questão lá do Facebook, ao que foi publicado, qual a sua impressão? Professora Luana – Quando as experiências foram publicadas no Facebook eu achei que fosse ter um retorno maior em relação a isso: “olha, trabalhe assim, não trabalhe assim”; “aborde tal coisa, não aborda”; “faz de um jeito, faz de outro, etc.”. Mas, ninguém comentava. Ninguém colabora. Ninguém critica. Eu não sei quais são as características da rede social, mas ninguém critica dá dicas, dá sugestões, mesmo eu escrevendo antes de todas as publicações para que assim o fizessem (ENTREVISTA 8).

Pensa-se nesse caso que se deva ponderar o comentário da professora, pois as intervenções aconteceram, talvez de um modo particular distante das expectativas criadas por ela, mas não deixaram de acontecer. Por exemplo, a resepeito da escolha coletiva do nome da página do Facebook e eleição do desenho que a representasse, tem-se, dentre outros o seguinte depoimento:

> Marcela Costa – Parabéns pelo trabalho desenvolvido. Nossas crianças não param de nos surpreender cmo seus mútiplos talentos, cabe a nós educadores, lapidar com carinho e dedicação essas pedras brutras e cheias de atributos que chegam até nós. Muito democrática a forma como vem construindo o significado, desde a escolha da foto que daria a 'cara' do projeto, até o desenvolvimento de conceitos relativos ao Samba. Não devemos nos entregrar às críticas vindas daqueles que não conhecem o trabalho que é desenvolvido (como mencionado acima), nossa função enquanto educadores e "acreditadores" do nosso trabalho é fazer com que nossos alunos não repitam as falas dos familiares que outrora viram o gesto de um colar de conhchas como um posicionamento religioso. Persistam nesse trabalho que além de introduzir conceitos, forma valores, valores esses que não serão ignorados por esses pequenos tão especiais. Parabéns!(EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA 2).

Ao comentar sobre situações vivenciadas na pesquisa sobre o Samba e os sambistas feita pelas alunas e alunos:

> Marcos Alves – Perfeito. Brilhante trabalho. Eu apoio a cultura, a educaçao e o saber, eles estão incondicionalmente ligados. Esse é um dos caminhos para acabar, ou senão, minimizar o pré-conceito que existe ainda no nosso meio. Parabéns!!!"; "Claudio David Paretti – Parabéns pelo trabalho e contiunue sendo esse exemplo para nossas crianças"; "Ivanda Ribeiro – Isso é trabalho sério, vestido de alegria e com sabor de 'quero mais'. Sarandi – PR agradece"; José Vital de Souza – Oi pessoal!!! Não conheço vocês, mas a iniciativa é bem louvável. O caminho é esse mesmo: fazer as crianças pesquisarem nossas raízes. Quem não gosta de Samba.... o resto todo mundo sabe. Vou dar uma dica. Tem um site chamado Cifrantiga.Blogspot.com.br que tem uma série de biografias de sambistsas antigos, inclusive tem muito Samba de primeira. Deem uma olhada. Abração e '... o Samba da minha terra deixa a gente mole, quando se canta todo mundo bole...'. Bola pra

> frente; Odilon Cunha Mattei – Parabéns por esse belíssimo trabalho. Tenho certeza de que belos frutos virão (EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA 5).

Ou ainda comentando o vídeo do trabalho inicial de introdução das Culturas Negras no currículo e no cotidiano escolar e também a respeito do trabalho com o “Samba de Partido Alto”, no qual as crianças compuseram o Samba que passou a representá-las:

> Maria Arlete Melo Simões – Criatividade, excelência, resultados, sem dúvida, compensadores! Parabéns! (EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA 8). Sérgio Del Papa – Parabéns aos professores e demais pessoas envolvidas neste lindo projeto...; Angela Brito – Eu estou encantada e muito orgulhosa com essa iniciativa. Marcelo Augusto Muniz – Parabéns por essa iniciativa” (EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA 9).

E também quando avaliam a explicação a respeito do nome da página no Facebook, quando analisam a experiência da biografia de Leci Brandão; sobre a atividade ‘dominó do Samba’, na qual as rimas eram construídas, todas em consonância com as atividades de criação de Sambas de partido alto; no trato da atividade feita com anúncios racistas dos clássificados de um jornal do ano de 1874, a respeito de um depoimento escrito por uma aluna que critivava o racismo sofrido pelo jogador Daniel Alves, fazendo uma analogia aos anúncios lidos no jornal de 1874; sobre o autorretrato repleto de reconhecimento identitário, depois da pesquisa implantada; após alunas e alunos exporem suas ideias e opiniões sobre o que ouviram e fazerem relações com os fatos da atualidade, tomando a história do Chico Rei como ponto de partida para análise e também reconstrução do referencial de herói até então conhecido – como o episódio de racismo contra o goleiro Aranha no jogo contra o Grêmio no Rio Grande do Sul;

> Marcelo Agusto Muniz – Muito bom. Nova geração chegando. Parabéns a todos; Angela Brito – Espírito do Samba realmente foi a melhor ideia; Nilza Diniz Morelli – Dale Raissa linda; Sabrina Calvicchia – Que lindo! (EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA 10).
> Maria Arlete Melo Simões – Surgem os frutos, coesão e clareza de visão dos fatos (EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA 11). Marcela Costa – Professora, meu encantamento vai além do prrgresso dos alunos, vai ao encontro de sua dedicação e devotamento a esse trabalho lindo. Parabéms a todos!!!; Angela Brito – Como sempre encantada. Isso deveria ser mostrado em toda rede escolar. Parabéns! (EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA 24).
> Priscila Carvalho – Muito bom o desenvolvimento do espírito crítico. Isso é educação... parabéns professora!! (EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA 26)
> Ana Maria – Este é o caminho a seguir para o respeito a nossa identidade. Bela metáfora 'mundo colorido, animado'; Debora Nascimento – Arrasaram! (EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA 27). Lena Sousa de Macedo – Lindos trabalhos professora Luana, amei!!; Daniela Candida – Poxa! Parabéns pelo trabalho inspirador; Maria Arlete Melo Simões – Que trabalho lindo. Precisa divulgar mais, não acha? (EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA 28).
> Fernanda Gois – Muito bom projeto desenvolvido na escola de vocês! Espero um dia poder desenvolver na minha. Por enquanto essas questões eu procuro debater nas minhas aulas de Educação Física. Show! (EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA 32). Marcinha Teixeira – Nossa me emocionei com o depoimento dessa menina. Quem foi que disse que esse país não tem jeito?; Débora Nascimento – Isso aí Alice...; Michel Costa – Ótimo depoimento (EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA 33).
> José Vital de Souza – A frase 'o Chico Rei mostrou ser bom rei' foi muito criativa. No geral, gostei do que as crianças escreverarm. O caminho é esse. Parabéns. Ah, se toda escola tivesse um projeto 'Espírito do Samba' ou de alguma outra coisa! (EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA 38) (a respeito da participação da olimpíada de redação anual, na qual todos os alunos do 3º ANO 'A' utilizaram a história do Chico Rei como tema).

Anui-se, mais uma vez, que a professora talvez não tenha identificado as intervenções feitas do jeito que desejava. Ou seja, mediante a um estímulo constante para que as pessoas interviessem dando sugestões e/ou fazendo críticas ao trabalho. A professora talvez esperasse uma interatividade constante, principalmente dos docentes, o que não aconteceu, pelo menos da forma imaginada, frustrando-a, por conseguinte.

As redes sociais têm características particulares importantes ao seu funcionamento e uma delas é a liberdade de intervenção direta expondo opiniões; a liberdade para não intervir diretamente curtindo[33] ou não. Ao curtir as pessoas se manifestam a favor da publicação sem, no entanto, intervirem com opiniões. Não se pode deixar de considerar as curtidas, mesmo que não haja inferências diretas. Ademais, o fato de curtir é uma comprovação de um acesso à pesquisa e às experiências acontecidas na escola, vindo de um ambiente adverso ao ambiente escolar. Admite-se, seja essa, uma forma de levar possibilidades de reflexões a respeito do currículo posto em prática em nossas escolas. Mesmo com o risco de termos pessoas curtindo de uma forma quase que automática, não se pode negar que a possibilidades de não intervenção está tão presente quanto a de não intervir. Ademais, entende-se que o contato com uma experiência educacional de pesquisa em curso possa abrir caminhos às formas outras de se interpretar a educação, essas ligadas a um público em um ambiente incomum a tais práticas.

Em relação às manifestações por escrito, levanta-se a hipótese de que quem as fez sentisse segurança por entender o trabalho como necessário – sendo essa a principal motivação –, sem contar com outras tantas motivações. E a respeito da frustração da professora Luana em relação à participação dos usuários do Facebook,

> Pesquisador – Mas, isso com o público em geral ou também com o público especializados?
> Professora Luana – Não com o público especializado também. Inclusive com o público daqui da minha escola, ninguém curtiu a página, rs. Nenhum professor curtiu a página. Amigos meus, parentes curtiram , mas a gente sabe que esse público não tem potencial ou conhecimento para comentar alguma coisa ou para dar alguma sugestão. Mas, as pessoas especializadas, as pessoas da área que curtiram a página, os professores, coordenadores e orientadores que curtiram a página não comentavam nada, não davam nenhum tipo de sugestão e isso foi bem frustrante (ENTREVISTA 8).

[33] Forma de intercomunicação entre o que fora publicado e o responsável pela publicação, e quem teve acesso à publicação.

Nesse caso específico, propõe-se que o público especializado, ou seja, os profissionais da educação aos quais se referiu a professora Luana, além de outras motivações, também carreguem em suas avaliações pessoais a ideia muito bem desenvolvida por Gomes, na qual fica evidente que:

> Há, na educação escolar, um imaginário pedagógico que tende a considerar que a questão racial é uma tarefa restrita aos professores e professoras que assumem publicamente uma postura política diante da mesma ou um assunto de interesse somente dos professores(as) negros(as) (2007, p. 103).

Certa reserva em se manifestar a favor ou contra as ações, em função de uma não exposição ao comprometimento para com o assunto, talvez faça parte dos *mecanismos reguladores regentes de tais "identidades docentes"*, mesmo que, em se tratando de formação docente, tenha-se de observar que,

> [...] divulgar e produzir conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2005: 29).

O trabalho com a pluralidade étnico-racial não tem sido prioridade dos currículos das Universidades e Faculdades em suas licenciaturas. E, segundo o que a própria experiência como docente durante dez anos na educação superior, nos cursos de Licenciatura – principalmente nos de Pedagogia – tem mostrado, os/as docentes foram formados/as, desde as séries iniciais, para entender o legado africano como saberes ligados ao mal, a culturas atrasadas e pré-lógicas, o que leva à repercussões preconceituosas e de pesada carga no currículo escolar, provocando, sobremaneira, todo tipo de discriminações (SANTANA, 2006, p. 39).

> Pesquisador – Você tem uma ideia do por quê? Professora Luana – Eu acho que ninguém quer se envolver. Pesquisador – Mas, ninguém quer se envolver por quê? Por ser a temática que é?Professora Luana – A temática que é. É uma temática difícil de ser trabalhada. Por que existe muito preconceito com isso, com as religiões, sobretudo. Com as religiões africanas, afrodescendentes e as músicas... ainda são vistas como uma coisa de pessoa que não é culta, de pessoa com um nível social que não é muito elevado. Eu acho que as pessoas não querem participar disso. Pesquisador – Então você percebeu que quando se fala de Culturas Negras e de Samba, automaticamente as pessoas vinculam à religiosidade, a um status inferior... Professora Luana – É isso. Somente as pessoas que têm um status inferior é que gostam desse tipo de música. Somente elas é que praticam esse tipo de religião. Então, esse tipo de coisa não pode. Como eu entendo que os professores se sentem "superiores", a elite do negócio, então não podem participar, curtir, compartilhar, fazer qualquer comentário sobre esse tipo de assunto. A temática não permite, segundo o que suspeito. Isso me deixa frustradíssima (ENTREVISTA 8).

A ideia de uma seletibilidade para as intervenções no Facebook parece refletir a seletibilidade curricular que, ao hierarquizar os saberes priorizando uns em detrimento dos outros, coloniza o currículo. Ao se ter um currículo colonizado os reflexos trazidos pelas propostas de ensinamento do mesmo são contundentes, pois formam critérios determinantes do que se deve ou não permitir em caráter de inferência em todos os setores sociais, inclusive nas redes sociais, habilitando certos assuntos à discussão em detrimento de tantos outros. Suspeita-se sobre a onipresença de barreiras político-ideológicas inculcadas no senso comum e no ideário docente, no que concerne à discussão mais aprofundada de quaisquer assuntos não associados ao exótico ou folclórico em relação às Culturas Negras.

> Pesquisador – Qual é a sua hipótese a respeito dessa não intervenção por parte dos profissionais da educação: eles não entendem o Facebook como um espaço educacional! Professora Luana – Eles devem até entender o Facebook como um espaço de educação sim, mas não com um tema que mexa tanto com o "status quo" nessa nossa sociedade. Entendo que eles pensem que "as Culturas Negras vão mexer com muita coisa e eu sou branca/o e não quero mexer com

> esse tipo de coisa, não quero pensar sobre isso. Eu faço parte de uma classe dominante e não vou mexer com esse tipo de coisa". Então, talvez o Facebook seja sim entendido por eles com um espaço de conhecimento, de educação, mas... desde que o tema não seja tão polêmico (ENTREVISTA 8).

Essa avaliação da professora retrata uma das grandes dificuldades encontradas dentro da implantação e prática efetiva de políticas públicas em igualdade étnico-racial, pelo menos na área educacional, lugar de onde e para o qual se fala. Os efeitos causados na escolarização das professoras e professores, das séries iniciais à graduação, são devastadores, no referente à menor valia atribuída a tais assuntos durante esse processo. As identidades e subjetividades pouco a pouco vão se alicerçando de juízos de valores totalmente distantes das heranças e contribuições prestadas pela População Negra na formação de nosso país. Paralelamente, o decurso de um autoembranquecimento como alternativa às previstas e/ou supostas desventuras por sofrer, faz de uma considerável parte da População Negra brasileira refém de um referencial único abarcador de todos os aspectos da vida social.

Por conta desses e de outros mecanismos de enquadramento, professoras e professores autorregulam suas ações num processo que Foucault (1979) denomina de "govenamentalidade", no qual exercem controle sobre si mesmas, permitindo-se ou não avançar de acordo como o estabelecido enquanto norma. Trabalhar com profundidade as Culturas Negras no currículo escolar ou apenas as trabalhar, dentro da interpretação aqui proposta, passa a não estar compatível com o normalizado. Em razão desse impedimento, professoras e professores não avançam na questão da dissecação de cada ponto, nos quais se fazem presentes as relações de poder desencadeantes das hierarquizações, essas determinantes não somente do permitido ou não-permitido, como também dos grupos que as engendram e autorizam.

Uma nova referência de herói: de Leci Brandão a Chico Rei, o orgulho da negritude.

Transitar pelas questões relativas aos referenciais de humanidade formadores das subjetividades discentes sempre foi um caminho complexo e repleto de surpresas. Durante a pesquisa muitos fatos interessantes foram registrados em relação a ideia de identidade positiva vigente nos discentes do 3º ano “A”. Por exemplo, as experiências iniciais com a autoimagem, por meio do autorretrato, já relatada anteriormente, atestou a contundente influência das identidades-referência na construção da mesma, à medida que alunas e alunos se autorrepresentavam como loiras e loiros, de olhos azuis, independente de serem em sua grande maioria, pardos e pretos, ou seja, pertencentes à População Negra.

O trabalho paulatino com as Culturas Negras foi proporcionando a construção de outras perspectivas para além das até então estipuladas pelo currículo. As questões levantadas em sala de aula, a partir das experiências pedagógicas realizadas com o Samba, engendraram caminhos para novos olhares em relação ao referencial identitário hegemônico. A cada nova atividade desenvolvida, a discriminação positiva da imagem da População Negra se tornava fato e os sambistas estudados acabaram por serem os principais deflagradores dessas novas visões.

Quando se trouxe a biografia dos vários sambistas visitados durante a pesquisa, não se podia imaginar o efeito provocado. O interesse pelo Samba começara a sair da pura e simples associação à musicalidade, migrando ao seu conteúdo sociohistórico. As muitas histórias contidas em suas narrativas, aos poucos, foram seduzindo as alunas e alunos, despertando cada vez mais os seus interesses por essa manifestação cultural. Ao propiciar o contato dos discentes com as trajetórias de vida de cada sambista, a professora Luana percebeu uma mudança de olhar em relação àqueles personagens, em sua maioria, pertencentes à População Negra. As crianças conseguiam enxergá-los com outros olhos e o fato de serem negros não tinha força suficiente para subalternizá-los.

Iniciou-se o trabalho com os sambistas Aniceto do Império, Martinho da Vila, Jovelina Pérola Negra, Jair Rodrigues e outros, contudo a história da sambista Leci Brandão passou a ser o marco a partir do qual a ideia de identidade negra se tornou positivamente discriminada.

Por ser negra, mulher e de origem humilde, à primeira instância, segundo os referenciais de humanidade prevalentes no currículo escolar com os quais as crianças vinham tendo contato, não teria tantos atributos para chamar a atenção ou provocar uma discriminação positiva. Entretanto, com a contextualização do que os Sambas cantados por ela trazia de conteúdo, associada à sua história de vida repleta de superação e vitórias, as crianças passaram a enxergá-la como um grande exemplo, servindo de inspiração e orgulho para todas e todos etnorracialmente dela aproximadas/os. Até o momento dessa experiência, as crianças do 3º ano “A” não tinham tido um contato direto com um personagem negro com um perfil distante de uma história de escravatura, sofrimento, etc. O trabalho de discriminação positiva a partir de uma mulher, sambista e negra foi de capital importância para a desconstrução da imagem negativa da População Negra que habitava o universo simbólico das crianças da turma pesquisada. Segundo depoimento da professora Luana Benatti, os efeitos são muitos e importantes,

> [...] Por que, com eles, além dessa coisa do respeito com as minorias, com as pessoas que precisam, que são a minoria, mas a maioria se todas juntas, é... nós somos todos iguais e eles estão percebendo isso. Não importa se é branco, preto, amarelo, azul ou lilás, eu estou vendo surtir esse efeito, através do estudo dos sambistas. Nós vimos a biografia da Leci Brandão, a Leci Brandão foi filha de servente de escola, ela lavava banheiros, ela é negra... e assim, eles percebem que ela é uma sambista de sucesso. Ela é deputada, ela comenta os desfiles das escolas de Samba na TV, no carnaval. Eles percebem que ela faz sucesso, mesmo fazendo parte de uma minoria como mulher, negra e pobre. Isso está surtindo um efeito maravilhoso com eles em relação a essa questão (ENTREVISTA 1).

A partir dessa experiência as crianças começam a reparar nas semelhanças com a cantora Leci Brandão, construindo aos poucos uma sensação de orgulho por terem laços sociais e fenotípicos com a negritude. Elas também poderiam assumir sua negritude sem que, com isso, fossem condenadas ao insucesso, pois a cantora Leci Brandão era uma mulher negra, de origem semelhante a muitos deles e que obteve notoriedade em vários setores da sociedade, não somente no meio artístico, mas também no intelectual e político. A persistente ideia do exótico que, não raramente, é atrelada às Culturas Negras e às personagens de destaque nas mesmas, começava a passar por um processo de desmistificação, a partir de um exemplo ao alcance de todas as crianças. Abriu-se uma nova possibilidade de desconstrução da referencia identitária hegemônica, até então tida como único modelo no qual se espelhavam as crianças do 3º ano “A”.

Tomando a discussão da biografia da cantora Leci Brandão como ponto de partida, alguns outros personagens representantes das Culturas Negras foram explorados durante as aulas, assim como diversos momentos da história do Brasil em que a População Negra e suas culturas foram impedidas de uma participação social representativa.

Os modelos de discriminação positiva da População Negra não ficaram restritos às personagens musicais do mundo do Samba, ou seja, seus cantores e compositores. Ao contrário, também retiraram do mundo ficcional das narrativas contidas em seus mais variados tipos de Samba e reviveram as histórias de heroísmo. Cita-se o caso do Chico Rei[34], herói negro retratado por um Samba enredo do ano de 1964, da Escola de Samba Acadêmicos do Salgueiro, trabalhado na pesquisa em uma das atividades.

A história de Chico Rei encantou tanto as crianças que os frutos desse encantamento avançaram para além da sala de aula, atingindo outras

[34] Herói da mitologia popular negra brasileira que fora trazido do Congo como escravo para trabalhar em uma mina de ouro de Vilar Rica, atual Ouro Preto – MG. Conta a tradição oral que Chico Rei teve a ideia de esconder ouro em pó entre os cabelos junto com os outros escravos e que, ao saírem da mina e mais tarde, lavavam-nos na pia batismal da igreja, sendo acobertados pelos religiosos. Com essas sobras, conseguiu comprar a sua alforria e a dos seus companheiros, além da própria mina vendida a ele pelo antigo proprietário, Major Augusto. Chico Rei virou monarca em Ouro Preto, antiga Vila Rica e era festejado como tal no dia de Nossa Senhora do Rosário.

instâncias da escola. No relato a seguir, o diretor Michel Costa aponta aspectos muito significativo a partir de uma perspectiva, segundo ele, incomum no tangente às referências de heróis com as quais ele lidou em todo o seu tempo na educação:

> Diretor – Em relação a valorização das Culturas Negras, principalmente em algumas histórias abordadas, normalmente são desconhecidas. Eu desconhecia, por exemplo, a história do Chico Rei e fiquei sabendo bastante, até por eles mesmos virem contar, comentar. Inicialmente me chamou a atenção a questão da valorização pela forma como eles colocavam a história. Eles não colocavam, por exemplo, o Chico Rei e a família, somente como coitados, não. Eles colocavam como pessoas batalhadoras, que tinham ideais, conseguindo progredir na vida apesar de sofrer, o Chico Rei, e passar tudo que passou. [...] Na verdade quando eu ia falar do Chico Rei eu ia falar a palavra "herói", mas eu não sabia se era a mais adequada, mas, na visão das crianças, era isso que o Chico Rei era. E eu trabalho em escola há 17 anos e desconheço alguma situação em escola, em que haja um herói negro... Pesquisador – E o Zumbi dos Palmares, não conta? Diretor – É, mas o Zumbi também é pouco trabalhado. Acho que até no ensino médio ainda se trabalha um pouco mais, mas no fundamental, trabalha-se de uma forma muito superficial. É uma questão que acaba passando apenas pelo conceitual. Não passa pelos procedimentos e atitudes (ENTREVISTA 5).

Esse depoimento mostra aspectos muito importantes na re-construção da ideia de herói comumente difundida pelo currículo escolar. A partir de uma história transformada em um Samba enredo, as crianças – estimuladas por um trabalho acontecido durante todo um período – começaram a encontrar em outros modelos para além do hegemônico, uma possibilidade de representação afastada das até então veiculadas de uma maneira negativa em se tratando do modelo negro. E isso não é pouco mediante ao impacto proporcionado em suas identidades e subjetividades. Certamente, a partir dessas investidas por caminhos alternativos de interpretação sociohistórica das personagens negras, os conceitos de beleza, dignidade, inteligência, heroísmo, etc., outrora cristalizados em um só referencial passam a ganhar importantes acréscimos de

outras humanidades antes alijadas de quaisquer possibilidades de serem vistas como tal.

Chico Rei se tornou referência para as crianças do 3º ano “A”. O encantamento da história se situa para além dos dados de precisão histórica, caso esse tal argumento fosse apresentado como uma hipótese de desqualificação referencial. Pode-se dizer que, no mínimo, os acréscimos de heroísmo – se esse fosse o caso – à história real de Chico Rei, são constituintes de uma *quilombagem historiográfica popular* (se é que se pode assim dizê-lo), já que a População Negra potencializou essa história perpetuando o mito, não somente na situação da qual se valeu a professora Luana Benatti durante a presente pesquisa, mas também em outras tantas acontecidas desde a sua difusão.

A história de Chico Rei, assim como a de outras tantas de personagens negras, vem criando alternativas bem sucedidas de desconstrução do referencial de herói prevalente e do lugar ocupado por esse tipo de personagem no senso comum e, no caso particular a que se referem os presentes escritos, no ideário discente. As crianças do 3º ano “A” se apropriaram da história do Chico Rei e seus encantamentos, para torná-la argumento de autorreconhecimento e isso foi de capital importância na positivação de suas autoimagens.

Tal resultado ficou muito evidente quando em um concurso de redação realizado anualmente pela escola, todas as alunas e alunos do 3º ano “A” utilizaram o Chico Rei como tema e os três primeiros lugares foram do 3º ano “A”.

Como fruto da positivação da imagem do negro, ao desenvolver uma atividade de avaliação de anúncios de jornal do ano de 1874, obteve-se a seguinte discussão em sala de aula:

> Professora – O que estava sendo anunciado nesse jornal de 1874? Alunos – A venda de escravos. Professora – O que é anunciado nos classificados atualmente nos jornais? Aluno 1 – Casa, carros, móveis.

Aluno 2 – Roupas, brinquedos. Professora – E nesses classificados que eu dei para vocês? Leia o anúncio que achou mais estranho. Aluna 3 – Precisa-se de uma ama de leite branca. Para tratar rua do seminário. Professora – O que estão precisando? Aluna 3 – De uma ama de leite. Professora – Que cor? Alunos – Branca! Professora – O que é ama de leite? Aluno 3 – É a mulher que dá leite para o filho de outra mulher. Professora – E por que tem que ser branca? Aluno 4 – Por que eles têm preconceito. Professora – Vocês acham que o leite de uma ama de leite branca e de uma ama de leite negra é diferente? Alunos – Não! Professora– Agora o Henrique vai ler. Aluno 5 – Vende-se uma negrinha bonita e elegante, que pode andar com criança. Muito carinhosa. Professora – O que estão vendendo? Alunos – Uma negrinha bonita e charmosa que pode andar com criança. Professora – O que vocês acham desse tipo de classificado que tinha antigamente? Aluno 5 – Horroroso! Professora – Por que horroroso? Aluno 3 – Vender gente como bicho, mercadoria. Pretos eram mercadoria. Trabalho escravo não pode, sem ganhar! Por que os negros? Professora – Eles vendiam escravos de uma pessoa pra outra, como se vendesse o que, atualmente?

Aluna 1 – Bichos, uma lata, uma camisa, uma mercadoria. Professora – Tratavam as pessoas negras como se fosse uma mercadoria. Aluna 3 – Professora, quero ler outro classificado: compra-se uma negrinha de 12 anos. Informa-se com Francisco Guedes, na rua da imperatriz. Professora – Ela leu que uma pessoa estava querendo comprar uma negrinha! O que vocês acham disso? Uma pessoa comprar ou vender outra pessoa? Quem tem uma opinião sobre isso? Alunos – Eles não podiam fazer isso! Aluna – Não havia respeito! Tem que respeitar a própria cultura do país! Isso se chama trabalho escravo, não pode, não ganhavam nada! Por que eram os negros que faziam esse trabalho?

Aluno 4 – Por causa do preconceito! Só por ter cor de pele diferente! Falta de respeito! Eram maltratados, apanhavam! Não pode fazer isso com os negros! Professora – Eles têm que ser respeitados, eles vieram da África para cá! Aluna Manuela – Eles eram maltratados, jogados na lama, tinham marcas de chicote, cada um tem que se respeitar. Por isso é bom o projeto Espírito do Samba, se desrespeitar os negros, desrespeita a própria cultura do país! (TRANSCRIÇÃO 4).

Nesse episódio se percebe a mudança do olhar das crianças em relação à População Negra, despertado a partir das atividades de interpretação das letras dos Sambas e da biografia de seus protagonistas. Embasados nas experiências pedagógicas vivenciadas outras formas de interpretação da história da População Negra começam a se incorporar em suas subjetividades, subsidiando novas alternativas de análise.

Admite-se também pensar nessa atividade como um caminho para o contato das crianças com algumas das situações reais as quais era submetida a População Negra no Brasil no período da escravatura. Acata-se a possibilidade de – a partir de eventos como esse – se ter colaborado para a ampliação do espectro crítico das crianças, à medida que tinham a oportunidade de interpretar a situação atual da População Negra, entendendo com mais clareza alguns dos "porquês" dos elementos culturais ligados a essa população (e também a eles já que passaram a se enxergar como etnorracialmente pertencentes a tal população) experimentarem um trânsito limitado ou obstruído no currículo escolar. Esse subsídio na formação, infere-se, seja de capital importância na ajuda da desconstrução do mito da democracia racial[35], perpetuado no senso comum e identificado[36] em algumas universidades e em cursos livres de formação de professores. Pois, segundo Gomes,

> Se o Brasil acredita ser uma democracia racial e propala a existência da harmonia racial, por que a discussão sobre a questão racial e a diversidade não se constitui em um dos eixos da reflexão educacional e dos currículos escolares brasileiros? Como pode o Brasil ser uma sociedade que lida tão bem com a ancestralidade africana e com a presença negra na sua conformação histórica e cultural se há um

[35] Ideia de que o Brasil é um país no qual as pessoas de todas as diferentes raças que o compõem, recebem um tratamento igualitário no sentido mais amplo, convivendo em perfeita harmonia e tendo todos os seus direitos assegurados de fato e de direito,vivendo sem quaisquer tipos de discriminações e/ou preconceitos (HANSENBALG, 1996).

[36] Diz-se aqui das experiências próprias vividas nas diversas palestras ministradas pelo Brasil em congressos , seminários e outros, abordando a temática da invisibilização das Culturas Negras e da População Negra discente. Somando-se a essas, a atuação no curso de formação de pedagogos e de professores de pedagogia em universidades e faculdades da rede privada do estado de São Paulo, também vem ratificar o afirmado, em função de se deparar com situações de extrema resistência por parte das alunas e alunos dos referidos cursos, quando afirmam não existir desigualdade racial em nosso país.

> desconhecimento quase generalizado sobre a história, a cultura, as relações políticas, as formas de luta e resistência e os problemas que afligem a África, a diáspora africana e a realidade da População Negra brasileira? (GOMES, 2007, p. 104).

Tem-se a plena convicção de que a re-construção dos referenciais identitários, a partir, não somente, mas também da ampliação espectral da imagem do herói no qual se inspirar, possa ser um caminho profícuo a ser trilhado. Para tanto, entende-se que mais espaços para outras histórias onde outras e outros representantes da População Negra possam transitar como heroínas e heróis, têm de ser oferecidos pela escola em seu currículo não somente em datas especiais, mas durante todo o ano letivo, concomitantemente a quaisquer conteúdos, costurando os saberes legitimados sem estarem escravizados à pura e simples transversalidade, mas na condição hierárquica de Base Nacional Comum. Caso contrário, pode-se continuar a amargar a realidade descrita pelo Diretor Michel Costa no depoimento que se segue:

> Diretor – A nossa escola atingiu os maiores índices de avaliação do município de Cubatão nos três últimos IDEBs. Apesar disso tudo, a nossa escola não trabalha a educação para as relações étnico-raciais da maneira que deveria. Se aqui, que nós temos excelentes professoras, elas não estão trabalhando as temáticas, imagine nas outras escolas da rede, com mais dificuldades, deve-se estar trabalhando muito menos ainda ou nem estamos trabalhando. Então eu considero que não somente no município, mas nos sistemas de ensino em geral deva acontecer alguma mudança para levar esse conhecimento previsto nas diretrizes para chegar até o aluno... (ENTREVISTA 5).

Não levar em conta a urgência de uma mudança no currículo escolar como disse em seu relato o Diretor Michel Costa, certamente fará da escola brasileira, em se tratando do currículo vigente, uma entidade a serviço de um *status quo* o qual continua a privilegiar certo grupo representado por um currículo colonizado pela hegemonia branca, masculina e de base Euro-

Estadunidense. Não levando em consideração outros caminhos de se pensar a escola e seus ensinamentos, para além do referencial único trabalhado até então, decerto as Culturas Negras e as/os a elas ligadas/os por quaisquer laços de ancestralidade, mesmo que distante, permanecerão numa posição de nulidade, figurando, quando muito, como atrizes e atores invisíveis.

Há de se pensar que a interpretação multicultural do currículo escolar potencializa as possibilidades de inúmeras alternativas nunca antes pensadas. Heroínas e heróis referenciados pela negritude são tão necessários quanto a própria escola e o que nela se ensina e aprende. Essas e esses se encontram entremeados ao Samba, ao Rap, ao Funk, à Capoeira, ao Maculelê, à Folia de Reis, enfim, a todas as manifestações que, direta ou indiretamente, têm o toque da hibridização das Culturas Negras.

Criar esses espaços de legitimação e torná-los permanentemente letivos é um contraponto ao desserviço prestado por um currículo secularmente colonizado. Talvez seja um re-começo que, pela presença real e constante de todas as forças contrárias, tome para si e imbuia a nós, professoras e professores, a característica e o compromisso de reivindicá-lo *ad aeternum.*

7 RESULTADOS

As principais mudanças.

Inicialmente o contanto com o Samba enquanto possibilidade no processo de escolarização foi uma grande surpresa para as alunas e alunos. E, à medida que o Samba era trabalhado concomitantemente com os conteúdos, as reações migravam aos poucos da estranheza, para legitimação. A partir da apresentação do Partido Alto (primeiro estilo de Samba com o qual as crianças tiveram contato na pesquisa) como um dos elementos da manifestação cultural Samba, as crianças começaram a perceber a cultura, a partir de um olhar não restrito ao proposto pelo currículo.

O Samba de Partido Alto com as intervenções autorais do 3º ano “A” fomentou outro caminho para o territorialmente restrito a certos lugares e momentos. O que antes se ligava somente às músicas do gênero, ouvidas em casa ou em quaisquer outros locais pelos quais transitavam ou frequentavam, ou mesmo às questões relativas às Escolas de Samba e/ou ao Carnaval, rompe a barreira do cotidiano extraclasse e avança escola à dentro de uma maneira diferenciada das até então vivenciadas, agora com o toque de cognoscibilidade, agora transitando como possibilidade, por exemplo, de um suporte à construção de rimas.

A partir da construção das rimas, as crianças começam a perceber inúmeros caminhos pelo universo cognitivo a serem trilhados sob uma perspectiva distinta das até então cogitadas. Começa-se a identificar uma associação por parte das mesmas com os distintos campos da aprendizagem por meio das Culturas Negras.

A apresentação das biografias dos mais variados sambistas como forma de iniciar um entendimento mais aprofundado a respeito do Samba numa perspectiva sociohistórica contextualizada, despertou, por meio da identificação das várias histórias de vida das alunas e alunos, a ideia de que ser negro também era uma possibilidade identitária. A partir desse momento, a

desconstrução de referenciais identitários distantes das características étnico-raciais de cada discente negro foi parte de um avanço que se estendeu por outras vertentes crítico-reflexivas. As crianças começaram a ver como concreta a ideia de uma autoimagem matizada em sintonia com suas fenotipias, já que aquelas e aqueles sambistas, cuja biografia era trazida a cada intervenção, juntamente com o produto de seus trabalhos, estavam associados a um sucesso até então distanciado de seus pares, por se encontrarem apartados do referencial identitário-cultural hegemônico.

As Culturas Negras, por meio do Samba, foram chamando a atenção para detalhes comumente escondidos e de suma importância para a construção social, humana e político-ideológica de cada uma das alunas e alunos. Elas e eles começaram a se enxergar coloridos e tendo nessas culturas uma das bases fundamental da aquarela que dava o tom dessas suas novas humanidades.

Essa hodierna compreensão de *ser humano*, invade o 3º ano “A” e começa a levantar outras questões determinantes da posição social da População Negra no Brasil. Ao se enxergarem como parte dessa população, as crianças percebem, em certo momento da discussão levantada em sala de aula, que a posição social ocupada pelos brasileiros negros, desde o início da história do nosso país sempre foi secundária. E mesmo se deparando com as posições de destaque conferidas aos sambistas diante da sociedade e estudando suas biografias ligadas diretamente à pobreza e à falta de oportunidades, as crianças começam a criar analogias entre essa população e as ocupações profissionais conferidas à mesma na contemporaneidade. Da mesma forma também começam a questionar, por meio das oportunidades criadas em cada aula em interlocução com o objeto da pesquisa, o porquê de não se ter mais espaços para as Culturas Negras no currículo escolar. Esse questionamento se materializa no rendimento por eles alcançado, a partir do momento em que o todo ensinado acontece em diálogo e muitas vezes sob o suporte dos elementos das Culturas Negras apresentadas e trabalhadas durante as aulas.

O avanço nas questões relativas à criticidade desenvolvida nas alunas e alunos no decorrer da pesquisa teve uma progressão exponencial. Percorreu-se um caminho muito longo em um curto espaço de tempo, no que tange à ressignificação do referencial identitário. Tais questões não ficaram restritas somente ao inicialmente despertado a partir das biografias dos sambistas negros estudados, ao contrário, saíram do campo das particularidades e do risco de uma essencialização, avançando para uma busca de outras personagens que pudessem dar conta da reconstrução do mito do herói fundado nos referenciais identitários hegemônicos. A figura de uma personagem da mitologia popular negra, Chico Rei, passou a ser uma representação na qual as crianças se viam presentes em seus mais amplos entendimentos do que viera a ser herói.

O entendimento da importância da presença das Culturas Negras no currículo escolar ganha interpretações particulares por meio das alunas e alunos. E, uma das formas de atestar essa participação em seus cotidianos, se dá em agosto de 2014, quando eles resolvem redesenhar os seus autorretratos, desta vez com as cores mais próximas possível das realidades étnico-raciais de cada um/uma delas/es, totalmente diferente do acontecido no primeiro momento da pesquisa, onde todos se autorretratavam à referência hegemônica.

A importância das Culturas Negras e do Samba como representante das mesmas, amplia-se contemplando as questões relativas ao racismo. Em suas publicações no Facebook, alunas e alunos manifestam-se por meio de vídeos ou escritos, nos quais a posição contrária a esse tipo de comportamento se faz presente. Após o 3º mês de desenvolvimento da pesquisa de campo, se por acaso alguma situação vivida em sala de aula suscitava um comportamento racista, de imediato a turma reagia e o debate era iniciado. A mesma atitude se dava mediante ao racismo identificado nos acontecimentos de vasta repercussão midiática, como nos casos dos jogadores Daniel Alves e Aranha[37]. Esses casos também encontraram um espaço nas discussões, sendo

[37] Nesse episódio o goleiro Aranha sofreu ofensas raciais quando a torcida do Grêmio o perseguiu, imitando e emitindo ruídos semelhantes ao de um macaco, todas as vezes nas quais ele tocava na bola.

levantados pelas alunas e alunos, com a participação da professora na mediação e fomento. Nesses e nos demais momentos vivenciados no decorrer das aulas, as vozes discentes eram legitimadas e buscava-se a compreensão das relações de poder determinantes das situações discutidas. Ou seja, a partir do trabalho com os referenciais culturais suscitados pela pesquisa, ampliou-se o universo temático presente no cotidiano pedagógico, avançando-se em questões situadas para além das fronteiras curriculares, diante mão pré-estabelecidas.

No que diz respeito aprendizagem

Segundo as conclusões da professora Luana Benatti apresentadas ao fim o trabalho de campo, percebeu-se que a oralidade houve uma grande evolução em relação a seus discursos nos debates realizados em sala de aula. Eles começaram a se colocar de uma forma melhor, utilizando um vocabulário mais rico, conversando a respeito das coisas que aconteciam em sala de aula e fora dela. De fato, podia-se dizer que um diálogo era estabelecido entre todos, no qual as falas eram respeitadas. Todos passaram a ter vez e voz, além de desenvolverem uma auto-organização eficiente e tranquila, ouvindo e respeitando as opiniões, por mais que divergissem entre si mesmos. Isso é um dos objetivos da oralidade, ou seja, entender e respeitar a opinião do outro, independente de ela ser diferente da sua. As crianças que não falavam no início do ano, tendo extrema dificuldade em exprimir suas opiniões, começaram a se colocar, conversando sobre os assuntos discutidos e trazendo também sugestões e os assuntos propriamente ditos alinhados às propostas de discussão desenvolvidas a partir das Culturas Negras.

Suas experiências com o racismo vividas em casa e em seus ambientes comunitários, também eram trazidas à discussão. E quando os alunos afastados da pesquisa por questões relativas à faltas, a problemas familiares, etc., chegavam com falas preconceituosas e/ou racistas, de imediato eram contraditos pelas alunas e alunos, sendo questionados a respeito das posições discriminadoras por eles assumidas sobre as mulheres, principalmente sobre as mulheres negras. Essa discussão se ampliou não ficando somente na questão da População Negra, avançando para questão do sexismo, da

homofia, enfim, das minorias de uma maneira geral. Segundo a professora, a oralidade sempre é uma das questões a serem resolvidas com certa dificuldade no processo de ensino e aprendizagem em função dos recursos oferecidos pela configuração curricular hegemônica, parecerem não dar conta das demandas criadas pela escola contemporânea.

Por conta das leituras, dos Sambas, das rimas, das poesias nas letras dos Sambas em seus formatos particulares, as leituras das biografias que suscitaram o surgimento das autobiografias e as cartas dos projetos de correspondência desenvolvidos no decorrer do ano letivo, houve uma grande evolução na escrita. A escrita passou a ter um sentido, uma função. Segundo a professora Luana Benatti, as crianças agora escreviam e era o relato de suas rimas, do Samba de Partido Alto feito por eles. Era o registro de suas autorias, de suas criações. Ao ler as biografias dos sambistas, as crianças partiram para a escrita de suas autobiografias que serviram de base para a reelaboração de seus autorretratos, agora, conforme dito anteriormente, sob o suporte de um novo modelo de humanidade e cultura.

A partir da realização da pesquisa a produção oral e escrita das alunas e alunos ganhou uma função social, sendo contextualizada e isso propiciou um avanço que comumente não se consegue obter em vista dos recursos oferecidos pelo currículo hegemônico. O Samba com suas letras, histórias, mitos, sambistas e registros historiográficos, conseguiu escrever um capítulo nas identidades discentes do 3º ano “A”, mudando a visão do até então entendido como referência. A partir das construções das rimas, dos seus Sambas e avançando na pesquisa das histórias contadas pelos Sambas pesquisados, as crianças avançaram na ressignificação de suas identidades, agora tingidas pela ancestralidade negra e suas culturas. Essa assunção estava presente nos relatos encontrados nas cartas, nos quais, tornava-se clara a necessidade de narrar o herói “Chico Rei”. A impressão que se teve foi a das crianças externarem a continuidade da assunção declarada das Culturas Negras e de sua ancestralidade contida em seus heróis e heroínas, a partir de então, positivamente discriminados.

O trabalho desenvolvido na pesquisa, suscitou nas alunas e alunos uma afinidade com a busca de suas ancestralidades. A professora relata que após o trabalho com as biografias dos sambistas, ao apresentar a história do Chico Rei, ficou explícito o interesse das crianças por buscar informações de maneira autônoma em outras fontes a respeito da vida desse personagem, procurando entender como se dava o trabalho nas minas, como se dava o tráfico de escravos, onde isso acontecia e em quais condições acontecia. Ou seja, as crianças perceberam que histórias como a do Chico Rei faziam parte de sua própria história ancestral étnico-racial. Nesse momento, tornou-se explícito o entendimento assumido pelas mesmas de que o negro também podia ser rei e não somente os reis brancos contados e cantados nas histórias estudadas na escola. As próprias crianças, segundo a professora, a explicaram o porquê do cabelo do negro ter uma textura diferente da do branco, coisa desconhecida por ela. Movimentos espirais de aprendizagem se deram tendo como base a busca pelo conhecimento a partir da vontade de saber, despertada por uma presença constante e contextualizada das Culturas Negras no currículo escolar.

Essa vontade da busca da aprendizagem por meio da pesquisa acabou se ampliando para as outras áreas. Segundo a professora, tudo que era proposto nas mais diversas áreas do conhecimento, tinha a resposta pedagógica imediata a partir da pesquisa feita pelas alunas e alunos. A professora percebeu que a busca pela legitimação da fenotipia os impulsionou ao caminho da pesquisa e que tal atitude se tornou uma realidade do 3º ano “A”, a partir do momento, no qual, impulsionados por conceberem os laços de ancestralidade que os ligavam aos heróis e heroínas negras e negros recém-descobertos, alunas e alunos saíram a buscar o constructo sociohistórico legitimador de suas condições de membros da População Negra também.

Descobrir suas identidades ancestrais trouxe, como corolário, o avanço nas práticas de leitura, escrita e pesquisa. A professora entende que as expectativas de aprendizagem previstas para um terceiro ano foram extrapoladas a partir da introdução do Samba como manifestação cultural relativa às Culturas Negras de maneira contínua e cumulativa. O

comportamento de construir argumentos para fazer valer a sua opinião, a capacidade de argumentação com seus pares, a percepção das diferenças contidas em opiniões divergentes das suas, de entender a função social da escrita e da pesquisa, são expectativas trabalhadas durante o ensino fundamental, médio e até na graduação, e, segundo o constatado, pode-se dizer que elas e eles se apropriaram de tais comportamentos estando no terceiro ano. Ressalta-se que a produção textual de fim de ano da turma, ao elaborarem cartas para um projeto de correspondência no qual se encontravam envolvidos, pela riqueza de detalhes nas descrições, a forma de expressão, a correção gramatical e a correção na ortografia, os colocavam em níveis bem superiores dos comumente encontrados. Por conta da presença constante das Culturas Negras no currículo cotidianamente praticado em sala de aula, houve uma ampliação sem precedentes de todo o seu repertório pedagógico. O Samba começou a fazer parte do cotidiano do 3º ano “A”. Para os problemas e soluções acontecidas no cotidiano escolar, o Samba era colocado como caminho à solução. Quer fosse por meio de uma letra musical ou por meio de um título de música, quer fosse pela história proposta por este ou aquele Samba, desse ou daquele estilo, as possibilidades trazidas por essa Cultura Negra eram exploradas conquistando um espaço de legitimação, provando a suma importância assumida dentro de um território antes somente autorizado às manifestações culturais hegemônicas, essas em permanente cisão com as Culturas Negras.

8 DAS MUITAS POSSIBILIDADES CONCLUSIVAS.

Atuando-se politicamente por uma educação contempladora das diferenças, os encaminhamentos da formação docente acabaram por convergir à busca de alternativas, nas quais, de fato, se pudesse acolher e fazer valer outras formas de saberes, nas quais o "outro" constitutivo da alteridade não cabida na "identidade"[38] pudesse ser legitimado. Por se adotar tal linha de pensamento-ação, a questão de ampliar, favorecer e reconhecer distintas identidades e práticas culturais (CANDAU, 2000, p. 13) no espaço escolar, tornou-se fulcral para o pretendido avanço. Inegavelmente o caráter plural da sociedade contemporânea refletido em nossas salas de aula, não nos deixa alternativas de escape à busca pela construção de diversas respostas como solução a tal situação (MOREIRA, 2002, p. 15), daí a provocação em se falar não somente de uma, mas *das muitas possibilidades conclusivas*. Inegavelmente se entende o espaço escolar como o principal local onde as questões de legitimação do conhecimento podem ser pensadas e as soluções encontradas ampliadas, no sentido de abarcar a todas e todos que por lá circulam, ou seja, toda a comunidade escolar.

Sendo o principal, mas não o único, o espaço escolar se firmou como o local concentrador do movimento de ensino e aprendizagem formal de nossa sociedade, entretanto a contemporaneidade expandiu os locais de aprendizagem para além do imaginado. O advento da internet proporcionou uma transformação inimaginável em todos os níveis de trocas sociais e o ensino e aprendizagem não escaparam dessa realidade. Mesmo fugindo a quaisquer lógicas organizacionais até então vividas, as redes sociais vêm agregando a sua função original de espaço onde as pessoas possam se encontrar livremente, distantes de quaisquer obrigações de acesso, com ou sem avatares que as representem, um papel alternativo de difusão de conhecimento , não obstante, a sua característica fundante estabeleça certa contradição a tal situação.

[38] Entendida a partir do que diz Tomaz Tadeu da Silva em sua obra "Identidade e Diferença"

Contudo, ao sabor dos ventos da contradição, arrisca-se dizer que as redes sociais ainda podem ser um dos locais, onde condições favoráveis para o surgimento do que Bhabha denomina de “interstícios” (1998, p. 20) emerjam, tencionando o *status quo* curricular – mesmo estando institucionalmente distante do entendimento tradicional de escola e, por conseguinte, de espaço escolar de aprendizagem –, para dar “início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (Ibidem). Na escola propriamente dita, ao se por a prova a hegemonia cultural, por meio, por exemplo, do trabalho realizado na presente pesquisa com as Culturas Negras, construiu-se uma possibilidade de re-pensar as questões de legitimação cultural. À medida que as crianças se apropriavam das representações culturais negras, a amplitude espectral de seus entendimentos em relação ao papel da População Negra na sociedade assumiu uma dimensão não vista até então. Essa dimensão avançou para os mais diversos campos sociais, trazendo como consequência a mobilidade dessas culturas, de uma invisibilização para a paulatina visibilidade.

Se antes se observavam as Culturas Negras enquadradas em um “não lugar” (AUGÉ, p. 73) dentro da escola, por não terem um reconhecimento curricular que as conferissem uma identidade reconhecida, relacionada ou mesmo historicamente definida a partir das ações pedagógicas da pesquisa, um “entre-lugar” (BHABHA, 1998, p. 20) fora criado nos fornecendo o campo para a elaboração de estratégias de subjetivação, singular ou coletiva, dando início a novos signos de identidade e postos de resistência e cooperação na proposição de uma redefinição da ideia de sociedade. Nesse caminho, criaram-se possibilidades de legitimação por meio de uma desconstrução à re-construção identitária, atuando, por conseguinte, nas subjetividades de cada aluna e aluno, e no conceptual docente, na medida em que a professora Luana Benatti, recorrentemente, entregou-se ao engendrado nas aulas marcadas por um referencial distante do hegemônico, avançando sem limites em suas práticas pedagógicas, orientadas pela *prática reversa* da cultura até então abjeta no currículo escolar do 3º ano “A”.

As Culturas Negras no 3º ano “A” a partir do “Espírito do Samba” se fizeram visíveis. Passaram a estarem presentes nas falas, nas trocas de senhas de autorização de existência, na convivência entre o permitido social e na cumplicidade íntima de suas e seus interlocutores. Avançaram trazendo muitos resultados positivos e reflexões sobre as dificuldades e caminhos a serem percorridos na extensa e tortuosa trilha de legitimação do não permitido. Corpos e rostos negros tomaram para si um lugar de representação distante da “*autoinvisilização refletida”* [39](LINS RODRIGUES, 2013, p. 49). As crianças já não permitem o lápis cor de uma só pele, ao contrário, reivindicam “muitas cores de pele [para] nenhuma cor de lápis” (RODRIGUES, 2014), pintando-se como realmente são, orgulhando-se da marca identitária negra que tinge suas almas e corações. Reconhecendo-se como tal. Entendendo a fertilidade inerente à ascendência negra e às suas culturas.

Observa-se como fruto de uma política de cunho racista, a não entrada das Culturas Negras no currículo escolar, gerando, como corolário, a invizibilização dos corpos e das Culturas Negras (LINS RODRIGUES, 2013). Esse processo se dá na escola sobremaneira e talvez caiba, sobretudo, às professoras e professores o compromisso da construção de espaços garantidores da desconstrução dessa nefasta ideia.

Portanto, há que se explorar a abundante fertilidade das Culturas Negras, engravidando o currículo escolar de seus elementos, colorindo-o com os multitons de equidade. Preenchê-lo de manifestações culturais impedidas e emudecidas durante a história da educação brasileira, talvez o aproxime da tão sonhada “justiça curricular", permitindo a todas as alunas e alunos um pleno desfrutar dos mais variados saberes, oriundos das mais diversas, prováveis e improváveis ascendências culturais.

Entendem-se essa situação ou situações desmembradas durante a realização da pesquisa, muito mais como avanços de que como resultados encerrados em si mesmos. A elevação da autoestima por meio da autoimagem

[39] Segundo o autor, refere-se ao “enxergar-se com as características fenotípicas do indivíduo-referência – nesse caso o indivíduo branco –, anulando a autoimagem real num perverso processo de assunção de uma identidade apócrifa”.

positivada estreitada à ancestralidade negra; a descoberta de um caminho de legitimação dos saberes em estrita ligação com as Culturas Negras, outrora negados no currículo escolar; a tensão provocada por se promover a discussão a respeito dos porquês de não se ter esses elementos das Culturas Negras circulando entre os saberes legitimados; o questionamento da posição historicosocialmente construída e atribuída a População Negra no mercado de trabalho, por meio da análise das profissões; e por fim a desconstrução do modelo de herói baseado na identidade-referência, atribuindo uma nova configuração humana a tal modelo, agora bem mais próximo de uma multietnicidade antes não autorizada social e curricularmente, tendo como ponto de partida a história de vida de sambistas e escravos, todos esses avanços propõem um questionamento mais aprofundado em se tratando de justiça curricular e sociohistórica, além de comporem um amplo leque de possibilidades para a construção de um material didático contextualizado que possa servir de referência para as futuras investidas curriculares multiculturais.

Nesse percurso de avanços, também há de se destacar a identificação de alguns porquês do distanciamento docente das práticas pedagógicas envolvendo as Culturas Negras. Em primeiro lugar percebeu-se a pouca valia atribuída ao assunto por parte dos docentes, levando a um trabalho, quando muito, superficial, resumido às datas comemorativas. Em segundo lugar se confirmou que a força das leis determinantes de um trabalho dessa natureza, apesar de condição, não é suficiente para dar conta de uma prática efetiva, pois professoras e professores não as assistem como determinantes da prática pedagógica, apesar de, paradoxalmente, entenderem-nas como necessárias. Tem-se a impressão de haver uma compreensão de que somente a existência da lei é o suficiente para o reconhecimento de tais culturas, ou seja, fica no ar a ideia das ações pedagógicas, automaticamente, já estarem implícitas no currículo, apenas pela força das leis criadas. Um terceiro motivo diz respeito aos possíveis problemas que um trabalho dessa dimensão possa trazer, principalmente nas questões voltadas à religiosidade. Não foram poucas as vezes nas quais professoras e professores expressavam certo receio em despertar a rejeição da comunidade por trabalharem com as Culturas Negras, alegando que “a comunidade é cheia de evangélicos e eles podem associar tal

trabalho à macumba, isso nos causaria muitos problemas, por isso é melhor evitar". E um último motivo identificado, estaria ligado a não saber como se trabalhar essas questões por não se ter tido a formação adequada, tanto na graduação quanto nos cursos de formação contínua. Também se alega a falta de material didático contextualizado com indicações de como trabalhar tais questões.

No tangente às políticas de formação, percebeu-se mais um paradoxo. Mesmo com a anuência da secretaria municipal de educação que deixou claro o entendimento da necessidade de um trabalho efetivo com as Culturas Negras nas conversas iniciais com o pesquisador, sugerindo, inclusive, o desenvolvimento da pesquisa na rede municipal, não foi constatada nenhuma ação programada nesse sentido.

No referencial curricular municipal, um documento construído por grupos de trabalho compostos por professoras e professores da rede, além das descrições formais a respeito da educação para a diversidade, não está proposta nenhuma ação sistemática de educação para as relações étnico-raciais. Tais escritos se encontram focados exclusivamente para o ciclo de alfabetização que abrange as três primeiras séries somente, fato que tem gerado, segundo falas recorrentes partidas dos docentes, a sensação das demais séries estarem órfãs e navegando ao sabor das ações docentes individuais. Na análise de dados, especificamente onde se discutiram as contradições curriculares do sistema de ensino – o determinado pela lei, a práxis pedagógica e a prática corrente em sala de aula – ao se interpretar a Entrevista 4, feita com o diretor, nota-se com clareza um estabelecimento de políticas de formação, a partir de encaminhamentos para a construção do Projeto Político Pedagógico – tema discutido nesse encontro específico com os gestores de toda a rede – que não atendiam em quaisquer momentos à demanda étnico-racial.

Em meio a todas as questões aqui levantadas, talvez se tenha – com extrema urgência – de pensar numa revisão de postura da escola diante das provocações sociohistóricas que, por meio das demandas contemporâneas, põem à prova toda uma estrutura monocultural hegemônica.

O trabalho de reconhecimento de nossas identidades culturais passa pela construção de espaços favorecedores de tomada de consciência da nossa identidade cultural própria, em relação a todos os processos por nós vividos durante a construção de nossa história (CANDAU, 2008, p. 26). A identidade cultural não é um dado natural e sim construído e o desvelamento dessa realidade fugindo do favorecimento de um só referencial, na plena consciência de que os processos de silenciamento de determinados referenciais culturais em desvantagem histórica, assim como sua negação e hibridização, não podem fugir à contextualização (Ibidem) em razão da sua fundamental importância ao entendimento da *ancestralidade na construção do que somos.*

Exercitar o descobrimento dos componentes formadores da identidade discente exige da docência a atenção e preocupação para com a dimensão de criticismo coletivo desejada. Trata-se de uma fazedura de constantes exercícios de cidadania a se introduzir

> [...] desde os primeiros anos da escolarização, orientados a identificar as raízes culturais das famílias, do próprio contexto de vida – bairro, comunidades – valorizando-se as diferentes características e especificidades de cada pessoa e grupo [...] ao socializar entre os/as alunos/as os relatos sobre a construção de suas identidades culturais (CANDAU, 2008, p. 26).

O desafio da escola brasileira em "realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial" (GOMES, 2007, p. 104) deveria ser um dos imperativos de seu funcionamento, em face das configurações humanas que a contemporaneidade as faz concentrar. Mesmo amparada pela força da lei[40], a superação da situação de subalternização de todos os saberes engendrados pela População Negra tanto brasileira quanto população ancestral – africana – ainda é um dos grandes desafios da escola, pois os "estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do

[40] Entendida aqui num espectro que se estende desde a Constituição de 1988 até a Lei 11.645/08, passando pela Leis de Diretrizes a Bases da Educação Nacional e 10.639/03.

mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças)" (GOMES, 2007, p. 104), continuam, persistentemente, a fazer parte do cotidiano pedagógico de nossas escolas. As barreiras impostas às Culturas Negras se espraiam por todos os recônditos da sociedade, funcionando como uma *tatuagem de subalternação*, refletindo-se de maneira contumaz na educação.

Inegavelmente o conhecimento do qual o indivíduo é possuidor exerce capital importância na construção de sua humanidade e, por conta disso, as condições de vida e aprendizagem influenciam suas visões de mundo e de conhecimento (LADSON-BILINGS, 2006, p. 260). Em função de tal pensamento, o decurso de uma visão de mundo alternativa à dominante,

> [...] requer um trabalho intelectual ativo por parte do conhecedor, pois a escola, a sociedade e a estrutura e a produção do conhecimento são planejados de forma a criar indivíduos que internalizem a visão de mundo, produção do conhecimento e processos de aquisição dominantes (LADSON-BILINGS, 2006, p. 260).

Acolher com todo empenho esse desafio exige um grande esforço de todo *ecossistema escolar* [41]. Pode-se dizer que antes de tudo é um ato não somente de coragem como de também de *estratégia*. Para tanto, entende-se que todos os profissionais de educação devam estar tomados do inconformismo pedagógico despertado pelo desejo açodado de garantia dos espaços de legitimação para os grupos minoritários em nível de poder de decisão – já que nem sempre são minoritários em volume.

O lidar com as situações de aprendizagem assumindo uma postura de troca de saberes, conforme o fez a professora Luana, na medida em que levava à frente discussões referentes às relações de poder determinantes das hierarquizações culturais, foi de fundamental importância para que se

[41] Diz-se de todo o ambiente escolar e de todas as relações nele estabelecidas, podendo-se citar as inter-humanas entre todas as atrizes e atores que dele fazem parte e das relações dessas e desses com o ambiente físico propriamente dito (relações políticas determinantes ou não de hierarquizações, ou seja, relações de poder).

alcançassem alguns importantes avanços no tangente à valorização das Culturas Negras e do Samba como possibilidade de resistência cultural.

Oportunizar tais discussões durante todo o período de realização da presente pesquisa provocou uma expansão sem precedentes do horizonte de possibilidades político-pedagógicas e cidadãs. As crianças não estavam simplesmente participando mecanicamente, elas se faziam o próprio “processo” por meio das inúmeras hibridizações de seus saberes que, tal qual *tatuagens pedagógicas*, apreendiam-se uns aos outros recheados de total compreensão e contextualização. Talvez essa percepção do coletivo, do nós, do nosso, do pensamos, se fizesse presente a cada discussão, em cada fala. Isso tudo num sentido próximo à lição conferida pelo ditado africano *Ubuntu* “Existo porque nós existimos, existimos porque existo” (LADSON-BILINGS,2006, p. 259).

A garantia desses espaços de legitimação e de outras tantas possibilidades de saberes e culturas, por meio, por exemplo, do asseguramento das falas discentes é que talvez possa “nos fornecer um dos elementos da dimensão *para-o-outro* [da mulher e] do homem de cor [negra], uma vez que falar é existir absolutamente para o outro” (FANON, 2008, p. 33).

As meninas e meninos negros falam no 3º ano “A”. As meninas e meninos negros resistem e existem no 3º ano “A”.

As Culturas Negras e o Samba são parte dessa, oxalá, nova existência no 3º ano “A”, agora não mais composto somente por meninas e meninos a mercê de uma cultura hegemônica como parte de um currículo colonizado. Mas, também meninas e meninos negros, amarelos e brancos, todas e todos com possibilidades de começarem a ser vistos, sendo notados. Todas e todas com alternativas para se fazer enxergar ou em vias de uma visibilização, em meio a constantes e salutares tensões por uma efetiva valorização multicultural, alforriada do jugo silenciador de um currículo colonizado. Mostrando, por meio de autorretratos fidedignos repletos de significação identitária e grávidos de subjetividades positivamente discriminadas, a razão de se abraçar uma educação apartada do “Daltonismo Cultural”, na qual a “Justiça

curricular” seja respaldada por uma “ancoragem social dos conteúdos”[42], onde se encontrem pululantes as diversas possibilidades entremeadas por variados olhares, tão amplos em seus alcances quanto as diferenças pelas quais respondem.











[42] Proposta na qual se evidencie com clareza, no currículo, o processo de construção histórica de um conhecimento, enfatizando como as raízes político-ideológicas fazem com que todo e qualquer conhecimento, pautada na lógica dos países dominantes, seja visto como indiscutível, neutro, universal, intemporal (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 162).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGÉ, M. **Não Lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas, SP: Papirus, 1994.

BHABHA, H. K. **O local da Cultura.** Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2007.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei 11.645/08**, de 10 de Março de 2008. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 16 de Out. de 2011.

CANDAU, Vera Maria (coord.). **Cotidiano escolar e Cultura(s)**: desvelando o dia a dia... Mimeo. Rio de Janeiro: Departamento de Educação PUC-Rio/CNPq, 1998.

_____. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade,** Campinas, ano 23, n. 79, p. 125-161, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10852.pdf>. Acesso em: 07 de ago. 2011.

_____. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, M. G.; REALI, A. M. (Orgs.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: Editora da UFSCar, 2003. p. 140-152.

_____. Sociedade multicultural: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 13-37.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANDAU, V. M. (org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. N. S. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, ago. 2006.

CANEN, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 135-149, 2000.

_____. Relações raciais e currículo: reflexões a partir do multiculturalismo. In: OLIVEIRA, I. (Org.). **Relações raciais e educação**: a produção de saberes e práticas pedagógicas. Niterói: Intertexto, 2001. p. 63-77.

_____. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e política**, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

_____. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para discussão da diversidade e das diferenças. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v. 6, n. 59, p. 297-308, 2008.

_____. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2010. p. 174-195.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, Set/Out/Nov/Dez 2002. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE21/RBDE21_07_ANA_CANEN_E_ANGELA_M_A_DE_OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 03 jan. 2014.

CANEN, A.; SANTOS, A. R. (Orgs.). **Educação multicultural**: teoria e prática para professores e gestores em Educação. Rio de Janeiro:Editora Ciência Moderna, 2009.

CONNELL, R. W. **Schools and social justice**. Montréal: Our Schools/Our Selves Education Foundation, 2003.

FANON, F. **Peles negras, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Tecnologias del yo** – Y otros textos afines. Tradução de Mercedes Allendesalazar. 1. ed. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.

_____. **As palavras e as coisas** : uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a. (Coleção tópicos).

_____. **História da Sexualidade I:** a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon de Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1999b.

_____. **Vigiar e punir**: Nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 201p.

FRANCO, M. A. S. (org). Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa***,* São Paulo, v. 31, n. 03, p. 483-502, set./dez. 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIL, Antonio Carlos. Entrevista. In: _____ **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. Cap. 11, p.117-127.

GOMES, N. L. (org). **Um olhar além das fronteiras:** educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

HADDAD, A. Tá na rua. **Ensaio aberto Brasil**, 21 de maio de 2014, TVE. Disponível em : < http://www.cooperativadeteatro.com.br/ensaio-aberto-brasil/>. Acesso em: 12 jan. 2015.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade***,* v. 22, nº 2, 1997. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/neccso/downloads_pesquisadores.htm>. Acesso em: 23 jan. 2011.

_____. **Da Diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. Quem precisa de Identidade. In: SILVA, T. T. da. et al. **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HANSENBALG, C. Entre o mito e os fatos: racismo e as relações raciais no Brasil. In, MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (Org.). **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Fiocruz/Centro Cultural Banco do Brasil, 1996.

KIMCHELOE, J. L.; MCLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LADSON-BILLINGS, G. Discursos racializados e epistemologias étnicas. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LINS RODRIGUES, A. C. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E LDB*:* assumindo a responsabilidade na aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Reflexão e Ação**, Rio Grande do Sul, v. 18, n. 1, p. 125-150, jun. 2010. Disponível em: < http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1242/1078>. Acesso em: 12 dez. 2014.

_____. 1 DIA DA CONSCIÊNCIA X 364 DE CONSCIÊNCIA BRANCA: culturas e identidades entregues ao inoficioso. **Educação, Gestão e Sociedade**: revista da faculdade Eça de Queiroz, São Paulo, ano 2, n. 6, p. 1-10, jun. 2012. Disponível em: <http://www.faceq.edu.br/pdf/1%20Dia%20de%20Consci%C3%AAncia%20%20Antonio%20Cesar%20Lins%20Rodrigues.pdf>. Acesso em: 17 de dez. de 2012.

_____. **Corpos e culturas invisibilizados na escola**: racismo, aulas de educação física e insurgência multicultural. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02072013-134016/. Acesso em: 2015-01-02.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000b.

MARTINS, P. H. Redes Sociais como novo marco interpretativo das mobilizações coletivas contemporâneas. **Caderno CRH**, vol.23, n.59, 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v23n59/13.pdf>. Acesso em: 23 de nov. 2014.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, Diferença Cultural e Diálogo. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 18, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10847.pdf.>. Acesso em: 21 nov. 2014.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, mai./jun./jul./ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf.>. Acesso em: 3 jan. 2010.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T.(Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, C. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1989.

MOURA, C.. **Dicionário da escravidão negra no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2004.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A. A. P. (Org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira.** Niterói, RJ: EdUFF, 2000.

_____. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional *versus* identidade . 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NEIRA, M. G. **Ensino de Educação Física.** São Paulo: Thomson Learning, 2007. (Coleção ideias em ação / coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho).

_____. **O currículo cultural de Educação Física em ação:** a perspectiva de seus autores. 2011. Tese (Livre Docência em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
NEIRA, M. G.; LIMA, M. E. de; NUNES, M. L. F. **Educação Física e Culturas**: ensaios sobre a prática. São Paulo: FEUSP, 2012.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura.** São Paulo: Phorte, 2009.

OLIVEIRA, F. N. de. Modernidade, política e práxis negra no pensamento de Clovis Moura. **Plural,** Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v. 18.1, PP. 45-64, 2011.

RANGEL, M. M. P. **Redes Sociais**: pessoais: conceitos, práticas e metodologia. 2007. Tese (Doutorado) – Faculdade de Psicologia. Programa de Pós- Graduação em Psicologia. PUCRS, 2007. Disponível em: http://tese.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=646. Acesso em: 22 dez. 2012.

RODRIGUES, C. **Muitas cores de pele, nenhuma cor de lápis**. São Paulo: Editora Esfera, 2014.

ROSEMBERG, F. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.96, p 58-65, fev.1996.

SANTANA, M. de. **O Legado Africano e o Trabalho Docente**. Boletim 2006 Salto para o Futuro, v. 20, p. 38-50, 2006.

SANSONE, L. NEM SOMENTE PRETO OU NEGRO: o sistema de classificação racial no Brasil que muda. **Afro-Ásia**. N. 18, v. 1, 1996. 165-187.

SANTOMÉ, J. T. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, T. T. (org). **Alienígenas nas sala de aula:** Uma introdução aos estudos culturais

em educação. 7. ed. Petrópolis, Vozes, 2008. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

SILVA, T. T. da. Descolonizar o currículo: estratégias para uma Pedagogia Crítica. In: COSTA, M. C. V. **Escola básica na virada do século:** cultura, política e currículo. Porto Alegre: FACED/URGS, 1995.

_____. **Identidades Terminais:** as transformações na política de pedagogia e na pedagogia da política. Rio de Janeiro, Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

SILVA, T. T. da. et al. **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. (org). **Alienígenas nas sala de aula:** Uma introdução aos estudos culturais em educação. 7. ed. Petrópolis, Vozes, 2008. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SODRÉ. M. 2. ed. **Samba, o dono do corpo.** Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

SOUZA SANTOS, B. A construção multicultural da igualdade e da diferença. **Oficina do CES**, Coimbra nº 135, p. 1-61, jan. 1999. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>. Acesso em: 10 out. 2011.

SOUZA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina AS, 2009.

STOER, S. R., CORTESÃO, L. **Levantando a pedra***:* da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*.* Porto: Afrontamento, 1999.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRINDADE, A. L.; SANTOS, R. (Org). **Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu _____, RG nº. _____ fui convidada/o a participar da pesquisa de título “**Culturas Negras no currículo escolar**: apresentando o Samba como possibilidade de resistência cultural” cujo objetivo é, em linhas gerais, investigar a presença do racismo nas aulas de Educação Física e a exclusão das culturas da população discente como consequência desse tipo de comportamento social.

Para que este objetivo seja atingido, aceito participar como entrevistado e fornecedor de relato de prática nesta pesquisa, voluntariamente. Estou ciente que minha privacidade será

respeitada, meu nome ou qualquer outro dado confidencial será mantido em sigilo. Estou também ciente que os dados obtidos serão utilizados de acordo com os Códigos de Ética na

Pesquisa e pela normativa do CNS 166/1996. Poderei retirar-me a qualquer momento da pesquisa sem precisar justificar nem sofrer qualquer dano.

O pesquisador responsável pela pesquisa é Antonio Cesar Lins Rodrigues, com quem poderei manter contato e obter mais informações por telefone ou email.

Fone: 13 – 981806109

E-mail: cesarlrodrigues@hotmail.com

Assinatura: _____

Cubatão, _____ de 2015.

APÊNDICE B –Termo de consentimento livre e esclarecido - discente

Eu _____, RG nº. _____ responsável pela/o menor _____, Aluna/o da Unidade Municipal de Ensino Estado do Espírito Santo, fui convidada/o a liberar a participação da(do) minha/meu filha/filho na pesquisa de título “Corpos e culturas invizibilizadas na escola: racismo, aulas de Educação Física e Insurgência Multicultural” cujo objetivo é, em linhas gerais, investigar a presença do racismo nas aulas de Educação Física e a exclusão das culturas da população discente como consequência desse tipo de comportamento social.

Para que este objetivo seja atingido, aceito que a/o minha/meu filho/filha participe como entrevistada(o) e fornecedora(or) de relato de prática nesta pesquisa, voluntariamente. Estou ciente que minha a privacidade da(do) menor pela/o qual sou responsável será respeitada, assim como a sua identidade ou quaisquer outros dados confidenciais serão mantidos em sigilo. Estou também ciente que os dados obtidos serão utilizados de acordo com os Códigos de Ética na Pesquisa e pela normativa do CNS 166/1996. Poderei retirar a/o minha/meu filha/filho a qualquer momento da pesquisa sem precisar justificar nem sofrer qualquer dano.

O pesquisador responsável pela pesquisa é Antonio Cesar Lins Rodrigues, com quem poderei manter contato e obter mais informações por telefone ou email.

Fone: 13 – 981806109

E-mail: cesarlrodrigues@hotmail.com

Assinatura: _____

Cubatão, _____ de 2015

ANEXO A – Entrevistas

Entrevista 1 – Professora Luana Benatti – 30 de abril 2014

Pesquisador – Professora, gostaria de saber quais são as suas impressões iniciais sobre a pesquisa?

Professora Luana Benatti – está sendo maravilhoso fazer esse trabalho com eles, por que desenvolve muitas coisas. Tanto na questão do desenvolvimento com as crianças, como essa página do facebook. Por que, com eles, além dessa coisa do respeito com as minorias, com as pessoas que precisam, que são a minoria, mas a maioria se todas juntas, é... nós somos todos iguais e eles estão percebendo isso. Não importa se é branco, preto, amarelo, azul ou lilás, eu estou vendo surtir esse efeito, através do estudo dos sambistas. Nós vimos a biografia da Leci Brandão, a Leci Brandão foi filha de servente de escola, ela lavava banheiros, ela é negra... e assim, eles percebem que ela é uma sambista de sucesso. Ela é deputada, ela comenta os desfiles das escolas de Samba na Globo, no carnaval. Eles percebem que ela faz sucesso, mesmo fazendo parte de uma minoria como mulher, negra e pobre. Isso está surtindo um efeito maravilhoso com eles em relação a essa questão. Em relação ao Facebook eu não era muito de acessar, de mexer, mas eu estou achando demais colocar as coisas na página, que eu estou fazendo aqui com eles, que é o meu trabalho, é o que eu gosto de fazer; e as pessoas poderem opinar, dar sugestões. Isso está acontecendo de uma forma muito rápida e, às vezes, eu não consigo colocar tudo que eu quero, tudo que é tão bacana na página. Mas, eu acho que isso vai acontecer e cada vez mais as crianças vão aprender com isso.

Pesquisador – e o que você acha de estar expondo uma pesquisa no Facebook antes dela terminar?

Luana – é completamente inovador... por que a pesquisa a milhares de mãos... a gente está jogando para o povo, para sair daquela coisa do meramente acadêmico, do formal, daquela coisa do estudo, sem ligação com a prática. Essa pesquisa é totalmente ligada com a prática e está aqui com o pé no chão, na sala de aula, vendo se realmente é viável fazer isso. E a gente está vendo que é. Então, essa coisa de estar no dia a dia das crianças, de ser uma pesquisa, de estar no Facebook é maravilhoso, é inovador e acho que vai ser aí... o caminho para novas pesquisas.

Entrevista 2 – Professora Luana Benatti – 29 de maio de 2014

Pesquisador – Professora Luana, suas impressões das experiências acontecidas até o presente momento?

Luana – você não tem a noção de como professor está precisando desconstruir tudo que estava sólido até agora, pra poder colocar essas questões, das

Culturas Negras, dentro do nosso currículo. Por que estava tudo muito sólido, tudo muito tranquilo: ah é dessa forma!

Você, Cesar, como pesquisador, não tem essa noção. Eu e os outros professores, a gente tem essa dificuldade em “pensar nisso como currículo”. É uma dificuldade do professor. Você está fazendo isso com a gente.. da gente evoluir, pois é evoluindo que a gente consegue fazer. Por que eu, eu falo por mim, estava estagnada naquilo que eu achava que era bacana, que dava certo. E de repente eu estou tendo que repensar toda uma prática, pra poder colocar essas Culturas Negras no dia a dia, na rotina. E é um esforço pra gente, pois está sendo muito difícil, mas está sendo muito gratificante ao mesmo tempo. Por isso é que ainda se tem gás para continuar. Por que você como pesquisador não tem essa noção, você já pensa dessa forma. Mas, nós ainda não somos pesquisadores. A gente está tentando se construir também. Então é difícil, não é fácil não.

Pesquisador – mas, uma coisa que eu vejo como mega interessante são as soluções que vocês vão encontrando para esses nós...

Luana – Então... precisa encontrar essas soluções, por que esse é o objetivo, encontrar solução para quebrar os paradigmas de antes, nos quais está tudo lindo, tudo certo e desse jeito que está certo. E, de repente construir um dominó com palavras do Samba que eu jamais iria imaginar que desse para fazer isso. Ou pegar história do Samba e capoeira, ou do canal 100 do futebol. Ou até do motorneiro do bonde, a questão dos negros pobres na profissão. Colocar isso para eles como uma coisa que a gente tem que trabalhar, da história, da cultura, mas puxando para esse lado do porquê que o negro tem essas profissões mais desvalorizadas, por que é que o branco é sempre o melhor, é o que tem as melhores profissões, o melhor salário... Então é assim: pensar dessa forma está sendo muito gratificante, mas muito difícil. Achar soluções para esses nós. E eu acho que nós vamos crescer muito com isso. Nós vamos começar a pensar fora do quadrado. Acho que esse é o grande barato, pensar que dá pra colocar outras coisas importantes tirando o aluno do vidro. Por que a gente coloca o aluno no vidro: é isso aqui que ele vai, é até aqui que ele vai avançar... Pensar fora do quadrado, pensar em outras formas de dar “ouvidos” aos alunos. A gente tem o hábito de não escutar os alunos. A gente acha que só a gente é que tem a palavra. Dessa forma a gente dá a palavra pra eles. E isso já é uma grande desconstrução, a gente escutar o que eles têm a dizer. Então, partindo daí, dessas questões de tirar esses nós mesmo e evoluir dando a eles o que precisam, fazer com que se desenvolvam em conjunto com essas questões das Culturas Negras, que é lei e que a gente não consegue trabalhar com isso....

Pesquisador – é assim... a questão de você pensar que elas estão ou podem estar presentes no todo é que é o barato....

Luana – exatamente.. E pode mesmo, pode permear tudo. Essas questões podem permear o currículo todo. É que a gente..... foi o que eu te falei no início: “eu não tenho subsídio, eu não tenho uma formação, eu não fui feita pra pensar dessa forma. Eu não fui educada pra pensar dessa forma e isso é o que complica. É o que está dando o nó na cabeça.

Pesquisador – mas, também existe uma coisa interessante, que é o fato de você pensar que você está construindo esse subsídio para outras pessoas.

Luana – é verdade...

Pesquisador – isso, pra mim, é que é o grande lance: “vocês aqui estão dando dicas de que pode ser de outra forma..

Luana – eu espero que todas as pessoas entendam...

Pesquisador – não é receita, mas são caminhos..

Luana – sim...

Pesquisador – caminhos para cada um caminhar da sua forma...

Entrevista 3 – Professora Luana Benatti 07 de junho de 2014.

https://www.facebook.com/video.php?v=633715303377681&set=o.314697255261439&type=2&theater

O começo da percepção de mudança nas estratégias de trabalho por parte da professora Luana, a partir do desenvolvimento da pesquisa.

Pesquisador – Professora Luana, em relação às questões do planejamento fechado, sobre o qual estávamos conversando agora, pode falar a respeito?

Luana – Eu sempre achei que o planejamento fosse bacana, se fechadinho, que deveria ser assim. Mas, quando a gente faz o planejamento fechadinho a chega na classe e acontece uma outra coisa e o que é que a gente faz: a gente manda todo mundo calar a boca para continuar com o planejamento fechado? Isso não pode acontecer. A gente tem que ter essa abertura, pra poder trabalhar o que está sendo necessário. Não é pelo fato de eu ter planejado aquilo para aquele dia é que deverá acontecer. A gente pode estabelecer um outro link, uma outra conexão e trabalhar uma coisa muito mais rica do que aquilo que estava planejado, meramente planejado. A gente pode ir para outros caminhos mais ricos, mais profundos sem você ter planejado.

Pesquisador – E o que é que isso está causando na sua maneira de pensar a educação?

Luana – Um nó, um nó total. Por que eu sempre achei que a forma do planejamento fechado fosse a forma correta. E o trabalho com as Culturas Negras, com a pesquisa está me fazendo refletir sobre isso. Aprender, pensar, apesar de está desconstruindo tudo aquilo que eu havia consolidado dentro de mim. Isso está me fazendo pensar sobre isso. Outras pessoas nunca me fizeram pensar sobre isso. Nem amigos, nem outros coordenadores, outros professores, ninguém me fez pensar sobre isso. Então essa pesquisa está me fazendo pensar sobre isso. Está dando um nó na minha cabeça. Está

desconstruindo tudo que eu achava que era certo, que eu achava que era adequado. Mas, está sendo muito válido, por que está enriquecendo muito as minhas aulas.

Pesquisador – Então, quer dizer que as Culturas Negras têm um espacinho no currículo, rs...

Luana – Totalmente, um espação....rs.

Entrevista 4 - diretor Michel Costa – janeiro de 2015.

Pesquisador – Você é a favor da escola laica?

Diretor – sim, com certeza. Tanto que aqui, a gente não costuma trabalhar a ideia das religiões específicas. Aliás, apesar de que a gente costuma ainda fazer as festas populares. As festas populares, apesar de ter um cunho religioso: páscoa, natal... A gente acaba fazendo uma comemoração sim. Mas, de uma maneira geral, a gente procura não entrar no campo religioso.

Pesquisador – Uma vez, ao conversarmos, você me contou de um evento, onde aconteceu uma situação, pelo menos, interessante, uma história da canjica.....

Diretor – Foi na semana da consciência negra. A situação aconteceu no primeiro ano em que eu estava aqui, em 2008. Nós tínhamos preparado uma atividade, onde a merenda seria canjica e pé de moleque e passaríamos o filme “Kiriku e a Feiticeira”.

Pesquisador – E era proposital vocês oferecerem canjica e pé de moleque ou...

Diretor – Sim era proposital sim, no sentido de valorizar a cultura africana. E aí no caso, especialmente uma mãe que liderou, foi na casa das outras mães, pedindo para que elas não enviassem as crianças nessa semana, por que a gente estaria ensinando macumba, feitiçaria... então, nessa questão foi o que aconteceu, só que, na verdade, essa mãe não conseguiu convencer a maioria não. Na verdade a maioria não levou a sério a fala dessa mãe, até porque elas perceberam que o cunho da escola não era nada de religioso. Era realmente valorizar a cultura negra. Na verdade a religião faz parte, mas.... esse filme você já assistiu?

Pesquisador – Sim.

Diretor – E não tem nada de religião e inadequado para a faixa etária também.

Pesquisador – Como é que você sente esse caso. Foi um caso pontual ou geralmente quando vocês vão trabalhar algumas coisas que são referentes às Culturas Negras, encontram certa resistência por conta dos pais, por conta até de alguns professores, por essa questão de religião ou de qualquer outra coisa.

Diretor – Então, dos professores, na verdade na verdade não é a resistência e sim a indiferença. Não quer trabalhar ou talvez não ache tão importante, não percebendo o quanto é relevante trabalhar com essas temáticas. Já com os pais, todo o problema, volto a falar, é a religião. No caso alguns pais que são

evangélicos, não aceitam que os filhos tenham conhecimento de algumas coisas que eles consideram que não seja bom.

Pesquisador – Em uma outra escola da Baixada Santista um professor me relatou que ao tentar trabalhar com a capoeira. Algumas mães tentaram fazer um movimento contrário ao trabalho, por conta do atabaque tocado na roda de capoeira, associando-o a um instrumento de macumba...

Diretor – Aqui já teve sim. A professora Lilian que toca sempre – na verdade é a timba que ela toca – sempre tem alguma criança que fala “ah! Minha mãe falou que isso é macumba”... Mas, a gente não fez nada para trabalhar de uma forma específica não. A Lilian procura mostrar que é da cultura brasileira de uma forma geral, mas...

Pesquisador – Mas, já teve algum momento, no qual você se sentiu refém desse tipo de retaliação e teve até que replanejar alguma ação que tivesse construído nesse sentido?

Diretor – Então... ligado diretamente à cultura negra não.

Pesquisador – Já teve que replanejar outras coisas, mas não referentes a essas culturas.

Diretor – Sim. Uma coisa assim que teve problema desde o primeiro ano e a partir do segundo ano de gestão não coloquei mais, foi que as mães pediam para que na festa junina, para nas músicas não fazer citação de nomes “São João, São Pedro”... nada disso.

Pesquisador – Então como é que foi, pois o sentido folclórico das festas juninas é ter músicas que falam nesses santos... Como vc encara isso enquanto gesstor?

Diretor – Nesse último ano, a professora Lilian fez umas apresentações deles com flauta, tudo, aquela música “Asa Branca”, então nós.... Eu sempre mando para os pais os informativos da festa, quais são os objetivos e aí, no caso, eu não me comprometi que teria essa questão “de não ter o nome dos santos nas músicas”, por que tinha não é, tinha “Asa Branca” e uma outra música que falava de Santo Antônio. Mas durante a festa tinha bastante evangélicos, mas nenhum deles criticou as músicas não.

Pesquisador – Como você percebe esse cerco, cada vez mais apertado das religiões neopentecostais, principalmente, influenciando no currículo escolar, ou se você pensa que isso não aconteça, que essas intervenções não são suficiente para mexer na rotina das escolas, como você as interpreta ou não???...

Diretor – Na verdade eu considero que elas influenciam sim no currículo. Por exemplo, na questão da temática “orientação sexual”, a gente acaba ficando de mãos atadas para trabalhar. A gente acaba trabalhando da forma errada que é daquela forma mais generalista. Trabalha mais a saúde, o corpo humano, mas sem entrar, na verdade, no que estaria proposto pelos temas transversais.

Pesquisador – Então, mas é aí, o que é que você pensa sobre isso?

Diretor – Todas as minhas tentativas em trabalhar em conformidade com o que propõem as diretrizes, eu não me senti seguro para fazê-lo.

Pesquisador – Mas, não se sentiu seguro por quê?

Diretor – Por que, pela questão das tradições aqui das famílias de Cubatão eu sei que iria criar muitos problemas e não teria ninguém pra estar me respaldando. Na verdade acaba sendo uma cadeia, por que eu não teria o respaldo dos superiores e ao mesmo tempo acabo, de uma maneira indireta, podando os professores que querem fazer um trabalho desse tipo.

Pesquisador – Então você poda por conta de saber que no final das contas quem vai segurar tudo é você.

Diretor – Nesse sentido sim. Mas, eu estou falando diretamente da questão da orientação sexual.

Pesquisador – Mas, você sente que é uma questão do tradicionalismo do pessoal de Cubatão ou que os neopentecostais têm uma influência.

Diretor – Na verdade as duas coisas. Acaba sendo de Cubatão esse forte cunho religioso. Eu estou te respondendo, mesmo sabendo que, na verdade, algumas das respostas não seriam as mais adequadas, mas é o que acontece no mundo real da escola.

Entrevista 5 – Diretor Michel Costa – 31/01/2015

Pesquisador – Diretor Michel eu gostaria que o senhor me falasse quais foram as ações e determinações voltadas à educação para as relações étnico-raciais ou das Culturas Negras que aconteceram dentro do que você previa para 2013 no que diz respeito ao projeto político pedagógico e às orientações passadas Secretaria de Educação?

Diretor – Em 2013 nós, os diretores, tivemos um curso de formação, onde nós recebemos algumas orientações para a elaboração do projeto político pedagógico. O formador, membro do centro de apoio pedagógico nos disse as orientações eram para que o projeto não fosse feito de uma forma burocrática de uma hora para outra. O curso durou dois meses e foram dadas algumas orientações de como compor o projeto pedagógico. Não teve de forma direta e nem indireta, orientações para se trabalhar com as relações étnico-raciais ou Culturas Negras. Ainda nesse mesmo ano de 2013, no segundo quadrimestre, as professoras do terceiro anos escolheram essa temática para trabalharem no projeto temático do ciclo de alfabetização. O projeto era “não tenho cor” ou alguma coisa relacionado a isso. As professoras queriam trabalhar,

principalmente a valorização das Culturas Negras e diminuir ou acabar com a discriminação presenciada entre eles. Durante o quadrimestre foi muito importante, por que trabalharam nos conceitos, nos procedimentos, mas na atitudes eu não vi essa temática resolvida. Por que, mesmo com as crianças que participaram do projeto. Na verdade eu acredito que essa é uma questão que não dá para trabalhar num quadrimestre, tem de ser um projeto contínuo e sempre. Eu percebo que nas classes não há um trabalho efetivo nessa temática, considerando que aqui nós temos boas professoras, mas nessa temática elas não têm desenvolvido um trabalho.

Pesquisador – Mas, por quê? Qual a sua hipótese?

Diretor – Então.... eu tenho algumas dúvidas. Pode ser a questão das exigências do ciclo de alfabetização, numeramento e letramento. Ou o desconhecimento perante a temática, por se sentirem inseguras por ser um campo que elas não dominem tanto. Mas, ao mesmo tempo, todo mundo sabe que é importante, mas eu não vejo se elas veem com a devida importância o desenvolvimento dessas competências necessárias para se viver, não só na escola, mas fora dela.

Pesquisador – E quando você fala do ciclo, diz respeito as orientações da secretaria de educação em relação a alfabetização?

Diretor – As orientações ligadas diretamente às classes do primeiro ao terceiro ano. Na verdade nesses últimos seis anos, a preocupação da secretaria de educação tem sido somente o ciclo, somente do primeiro ao terceiro ano. Pouco se tem trabalhado com os outros anos, principalmente quarto e quinto. Quarto e quinto está no limbo. Eles (da secretaria) acabam inserindo os professores de quarto e quinto na formação do ciclo, só que o público alvo não é o mesmo e, por isso, eles tinham que ter uma certa diferença.

Pesquisador – E essa formação do ciclo só tem a preocupação exclusiva com as questões de letramento e numeramento?

Diretor – Nas diretrizes do ciclo há também a orientação de se trabalhar a questão dos projetos temáticos. Mas, ao mesmo tempo eu sinto que não é dado suporte, por exemplo, para se trabalhar a questão étnico-racial numa formação onde o professor se sinta seguro, para trabalhar com os alunos.

Pesquisador – Então nos projetos temáticos não tem uma programação para contemplar essas questões?

Diretor – Não.

Pesquisador – E em 2014?

Diretor – Em 2014, em continuidade aos outros anos, nós não tínhamos nada previsto para trabalhar com a questão, a não ser nas datas pontuais, mesmo a gente sabendo que não é o ideal, mas acaba sendo. Eu acho que ainda é menos ruim, pois nessas datas se acaba desenvolvendo algumas atividades relacionadas às Culturas Negras. Mas, nada que eu veja de relevância social. Até o início do ano de 2014 não tínhamos certeza de como teríamos essa temática abordada, até a chegada da proposta da pesquisa. Em um primeiro momento com as únicas que tiveram interesse em trabalhar, a professora Ana Paula e a professora Luana, mas somente a professora Luana dando continuidade. E, dentro daquele grupo, por ter um trabalho mais efetivo durante o ano, eu tenho certeza de que com aqueles alunos vocês conseguiram fazer com que houvesse uma mudança nas ideias que eles têm de preconceito. Às vezes, criados dentro e, às vezes, fora da escola, por que as famílias ainda têm algumas ideias que acabam transmitindo para as crianças.

Pesquisador – E na questão da valorização das Culturas Negras?

Diretor – Em relação a valorização das Culturas Negras, principalmente em algumas histórias abordadas, normalmente desconhecidas. Eu desconhecia, por exemplo, a história do Chico Rei e fiquei sabendo bastante, até por eles mesmos virem contar, comentar.

Pesquisador – Como que foi processada em sua cabeça essa ideia de ter o Samba, que é uma manifestação cultural geralmente não ligada à educação, refletido no discurso de aprendizagem das crianças?

Diretor – Inicialmente me chamou a atenção a questão da valorização pela forma como eles colocavam a história. Eles não colocavam, por exemplo, o Chico Rei e a família, somente como coitados, não. Eles colocavam como pessoas batalhadoras, que tinham ideais, conseguindo progredir na vida apesar de sofrer, o Chico Rei, e passar tudo que passou.

Pesquisador – E ele saiu da imagem de um escravo coitado para que?

Diretor – Para um herói. Na verdade quando eu ia falar do Chico Rei eu ia falar a palavra “herói”, mas eu não sabia se era a mais adequada, mas, na visão das crianças, era isso que o Chico Rei era. E eu trabalho em escola há 17 anos e desconheço alguma situação em escola, em que um herói negro...

Pesquisador – Fora o Zumbi dos Palmares...

Diretor – É, mas o Zumbi também é pouco trabalhado. Acho que até no ensino médio ainda se trabalha um pouco mais, mas no fundamental, trabalha-se de uma forma muito superficial. É uma questão que acaba passando apenas pelo conceitual. Não passa pelos procedimentos e atitudes.

Pesquisador – E a partir do desenvolvimento da pesquisa aqui, quais são as ações que você pretendem desenvolver no projeto político pedagógico de 2015?

Diretor – No ano de 2015, por está atuando e por termos uma pessoa que tem condições de desenvolver essa temática, nós vamos utilizá-la como multiplicadora das ideias que se desenvolveu no projeto. Sobre a própria lei, para que seja inserido na escola, não exatamente igual ao que aconteceu na classe dela, mas em todas as classes com as particularidades dos grupos, não mais desconsiderando essa temática que tem uma relevância pra escola. Eu quero ressaltar uma questão importante do trabalho da professora Luana como o 3º ano “A”, foi de, ao mesmo tempo ela seguir as orientações dadas para trabalhar com ciclo, desenvolvendo muito bem os conhecimentos de leitura, numeramento, juntamente com as ciências humanas e naturais, mas, ao mesmo tempo ela utilizou o Samba como transversal à questão da escrita, da leitura. Fez com eles uma produção de texto bastante importante que era uma atividade que eles tinham de mandar uma carta para as pessoas de fora, contando a história do Chico Rei e foram cartas muito bem elaboradas, muito bem escritas. Na verdade, nós fazemos todo ano um concurso de redação. Nós damos a liberdade para a professora escolher o gênero textual e a temática. Os terceiros anos ficou a critério das professoras, a escolha dos temas. No caso da professora Luana, as crianças que escolheram o tema do Chico Rei, pelo fato de ser algo que eles conheciam, mesmo sendo novo, mas muito importante. Não só na escola, mas as famílias também desconheciam a história e eles queriam compartilhar com mais pessoas.

A nossa escola atingiu os maiores índices de avaliação do município de Cubatão nos três últimos IDEBs. Apesar disso tudo, a nossa escola não trabalha a educação para as relações étnico-raciais da maneira que deveria. Se aqui, que nós temos excelentes professoras, elas não estão trabalhando as temáticas, imagine nas outras escolas da rede, com mais dificuldades, deve-se estar trabalhando muito menos ainda ou nem estamos trabalhando. Então eu considero que não somente no município, mas nos sistemas de ensino em geral deva acontecer alguma mudança para levar esse conhecimento previsto nas diretrizes para chegar até o aluno....

Entrevista 6 – Professora Luana Benatti – 09 de fevereiro de 2015 – participação do coletivo pedagógico

Pesquisador – Eu gostaria de saber o que você percebeu em nível de reação da escola como um todo, no que tange à interação com o seu trabalho, à medida que a pesquisa foi se desenvolvendo?

Professora Luana – De início tinha uma outra professora interessada em participar, mas ela não entendeu o que era a pesquisa. Ela achou que seria um professora que viesse simplesmente dar uma aula. E, não é isso que acontece. Essa pesquisa é desenvolvida em conjunto, a gente tem que trabalhar junto. E com o passar do tempo eu me senti muito sozinha em vários aspectos. Eu não tinha com quem conversar sobre isso, além do pesquisador e eu sentia certo desinteresse dos outros professores em relação ao assunto e em relação à pesquisa, em relação às Culturas Negras e em relação ao que estava sendo desenvolvido na sala de aula. A nossa sala sempre fez um trabalho diferente, com coisas diferentes acontecendo e ninguém, além do diretor, vinha me perguntar o que estava acontecendo. Então foi um trabalho muito solitário. Eu me senti muito sozinha fazendo isso e fiquei triste com isso. Eu podia ter repartido, ter dividido esses conhecimentos, somado com outras experiências, ter repartido com outros alunos. Como eu acredito que esse seja um trabalho a ser desenvolvido do primeiro ao nono ano, do primeiro ao ensino médio e até a faculdade, reconhecendo o ser humano como um todo com a ajuda da escola, eu queria ter aberto as portas da minha sala, para outros alunos, para outros professores. Se viessem me perguntar o que estava acontecendo eu não teria problema nenhum em ter dividido, até pedir sugestões... desenvolver de uma outra forma. Mas, ninguém nunca me procurou para saber o que estava acontecendo aqui. Às vezes, algumas crianças de outra sala me perguntavam. Eles desenvolviam até um interesse, queriam saber o que estava acontecendo, mas como não havia um retorno do professor...

Pesquisador – Mas, as professoras sabiam que estava acontecendo isso! Sabiam e viam as atividades, percebiam....

Professora Luana – Comentavam na sala dos professores que alguma coisas estava acontecendo, mas não demonstravam nenhum interesse. E é um tema que tem que ser trabalhado. São atividades que têm que ser trabalhadas, mas só existiam na minha sala de aula. Eu fico triste com os outros professores que não vão dar continuidade a esse trabalho. Eu pretendo dar continuidade na minha sala, iniciar com eles essas discussões com os alunos que estou atualmente. Mas, os alunos que participaram da pesquisa eles querem muito, eles demonstram um interesse muito grande em continuar, contudo, infelizmente a gente não vai ter uma continuidade.

Pesquisador – Você consegue ampliar essa percepção pensando no global, no Brasil, pensando nas políticas públicas... Por que aqui tem toda uma contextualização que, pelo menos hipoteticamente, seria favorável a um

trabalho dessa dimensão. Se pensarmos que é uma das escolas que tem o IDEB bem alto, onde se trabalha efetivamente um ensino de “qualidade” etc. A partir dessa experiência tua, que eu sei não poder ser tomada como o único referencial, o que você enxerga que possa ser tomado como políticas públicas em relação a educação para as relações étnico-racais?

Professora Luana – Eu fico muito triste em falar isso, mas é de fundamental importância que isso aconteça, é importante isso ser trabalhado, mas eu queria que tivesse mais interesse sobre isso. Pois, se num universo pequeno, de uma escola com um dos maiores IDEBs, onde tudo funciona, não houve interesse por parte dos professores em trabalhar esses assuntos, imagino numa dimensão maior, isso é muito mais complicado. Aqui a gente consegue desenvolver os conteúdos, os caminhos aos quais se quer chegar a partir dos projetos. Mas, tem muitas escolas que não conseguem, tem muitos professores que não conseguem. Eu fico um pouco desanimada. Pois, apesar de ser fundamental o trabalho com esses assuntos, numa perspectiva mais ampla, eu fico desanimada. Eu vejo que as políticas públicas de educação não estão voltadas para isso, não há interesse. Imagina se aqui dentro, nesse micro universo, já não houve adesão. Mesmo eu tentando repartir, tentando discutir, ninguém me dava um retorno, nem a coordenadora. Imagino que num universo maior isso seja mais difícil. Mas, isso não quer dizer que a gente tenha que desistir. Não acredito que tenhamos de abrir mão desses objetivos. Agora é que a gente tem que lutar mesmo para que isso aconteça, por que se não tiver um começo.... se ninguém começar com isso, não vai andar nunca. Nós estamos bem aquém do que deveríamos estar em relação às relações étnico-raciais, ao preconceito, ao racismo...

Entrevista 7 – Professora Luana Benatti – 10 de fevereiro de 2015 – autorretrato

Pesquisador – Tem uma atividade sua registrada no Facebook que mostra um autorretrato bem fiel a fenotipia deles. Eu quero saber um pouco mais sobre essa atividade, as motivações...

Professora Luana – Nas atividades iniciais que a gente desenvolve para conhecer a classe, desenvolver a identidade, etc. nós pedimos que eles pintem um autorretrato. Apesar de a grande maioria ser afrodescententes, todos se retrataram como loiros de olhos azuis. Existe esse registro do perfil na página do Facebook da escola. Todos eles estão se achando loiros, lindos, maravilhosos e tudo mais. E aí eu fiz um trabalho com eles para que quebrassem esse paradigma. Deixando claro que quem não tem olhos azuis

também é bonito, que existem outras belezas, que cada um é um, cada um é diferente. A gente foi trabalhando isso juntamente com o projeto espírito do Samba, percebendo as personalidades negras, tudo de importante que eles já tinham feito, por que eles eram daquela cor, o que aconteceu para que esse desrespeito acontecesse e fomos nos aprofundando nisso. E um dia um aluno fez um desenho, no qual ele estava presente e eu percebi que ele começou a misturar várias cores e eu o questionei: O que vocês está fazendo?; “Eu estou aqui misturando as cores para ver se dá a minha cor, pois não tem a minha cor nos lápis da caixa de lápis. Eu não sou esse bege claro, eu não sou rosa, eu não sou marrom e estou tentando misturar as cores, para chegar a minha cor”. Nesse momento eu percebi que estava acontecendo alguma coisa, que o trabalho com as Culturas Negras estava surtindo algum efeito, que ele já não se enquadrava mais naquele esquema de caixa de lápis de cor, de cor de pele... E aí então eu pedi, ao final do primeiro quadrimestre, que eles fizessem a autobiografia e nessa autobiografia tinha o autorretrato. Qual não foi a minha surpresa quando a grande maioria dos alunos começou a misturar as várias cores de lápis para encontrar a sua própria cor, a sua identidade. Cada um foi tentando misturar as várias cores de lápis para tentar encontrar a sua própria cor. A atividade do autorretrato foi uma das mais significativas que fizemos. Perceber que realmente toda aquela discussão, todo o trabalho que a gente fez de reflexão dos porquês as pessoas discriminarem umas as outras por causa da cor de pele, de tudo de importante que as personalidades negras tinha feito, etc.. começou a surtir efeito. Essa atividade foi uma das que realmente me deu o retorno do que estava acontecendo na cabecinha deles.

Entrevista 8 – 12 de fevereiro de 2015 – publicações do Facebook

Pesquisador – Em relação à questão lá do Facebook, ao que foi publicado, qual a sua impressão?

Professora Luana – Quando as experiências foram publicadas no Facebook eu achei que fosse ter um retorno maior em relação a isso: “olha, trabalhe assim, não trabalhe assim”; “aborde tal coisa, não aborda”; “faz de um jeito, faz de outro, etc.”. Mas, ninguém comentava. Ninguém colabora. Ninguém critica. Eu não sei quais são as características da rede social, mas ninguém critica (dá dicas, dá sugestões, mesmo eu escrevendo antes de todas as publicações para que assim o fizessem.

Pesquisador – Mas, isso com o público em geral ou também com o público especializados?

Professora Luana – Não com o público especializado também. Inclusive com o público daqui da minha escola, ninguém curtiu a página, rs. Nenhum professor curtiu a página. Amigos meus, parentes curtiram , mas a gente sabe que esse público não tem potencial ou conhecimento para comentar alguma coisa ou para dar alguma sugestão. Mas, as pessoas especializadas, as pessoas da área que curtiram a página, os professores, coordenadores e orientadores que curtiram a página não comentavam nada, não davam nenhum tipo de sugestão e isso foi bem frustrante.

Pesquisador – Você tem uma ideia do por quê?

Professora Luana – Eu acho que ninguém quer se envolver.

Pesquisador – Mas, ninguém quer se envolver por quê? Por ser a temática que é?

Professora Luana – A temática que é. É uma temática difícil de ser trabalhada. Por que existe muito preconceito com isso, com as religiões, sobretudo. Com as religiões africanas, afro-descendentes e as músicas... ainda são vistas como uma coisa de pessoa que não é culta, de pessoa com um nível social que não é muito elevado. Eu acho que as pessoas não querem participar disso.

Pesquisador – Então você percebeu que quando se fala de Culturas Negras e de Samba, automaticamente as pessoas vinculam à religiosidade, a um status inferior...

Professora Luana – É isso. Somente as pessoas que têm um status inferior é que gostam desse tipo de música. Somente elas é que praticam esse tipo de religião. Então, esse tipo de coisa não pode. Como eu entendo que os professores se sentem “superiores”, a elite do negócio, então não podem participar, curtir, compartilhar, fazer qualquer comentário sobre esse tipo de assunto. A temática não permite, segundo o que suspeito. Isso me deixa frustradíssima.

A respeito do entendimento ou não do Facebook como um espaço educacional e a relação desse entendimento com a falta de participação das professoras e professores na pesquisa por meio dessa rede social...

Pesquisador – Qual é a sua hipótese a respeito dessa não intervenção por parte dos profissionais da educação: eles não entendem o Facebook como um espaço educacional!

Professora Luana – Eles devem até entender o Facebook como um espaço de educação sim, mas não com um tema que mexa tanto com o “status quo” nessa nossa sociedade. Entendo que eles pensem que “as Culturas Negras vão mexer com muita coisa e eu sou branca/o e não quero mexer com esse

tipo de coisa, não quero pensar sobre isso. Eu faço parte de uma classe dominante e não vou mexer com esse tipo de coisa". Então, talvez o Facebook seja sim entendido por eles com um espaço de conhecimento, de educação, mas... desde que o tema não seja tão polêmico.

Pesquisador – E aí... O que você pensa a respeito?

Professora Luana – Eu acho isso um absurdo. Eu acho que isso é o que tem de ser tratado, escarafunchado, dissolvido, para que as pessoas tenham contato com isso. Tenham maior conhecimento com esse tipo de coisas e quebrem esses paradigmas e esses preconceitos todos.

ANEXO B – Depoimentos

Depoimento 1 – jornalista Tatiane Calixto.

Esse é o terceiro ano que escrevo matérias para o Prêmio Comunidade em Ação, uma iniciativa do jornal A Tribuna de Santos. Quando inicia o processo de inscrição, procuro pesquisar sobre projetos que se encaixem na proposta e avisar os responsáveis sobre o prêmio para que eles se inscrevam e passem pelo processo de seleção. Foi o que aconteceu com o projeto que, na reportagem, foi intitulado de Cultura Negra no Currículo Escolar.

Tudo começou pela internet. No site de busca, encontrei uma matéria com o César Rodrigues falando sobre o assunto, mas era antiga. Eu, particularmente, tenho o hábito de procurar tudo no Facebook. Hoje a maioria das pessoas, entidades e projetos tem perfil na rede. Por isso, joguei Escola com Samba e..bingo! Foi o primeiro perfil que encontrei. Depois, cheguei ao Espírito com Samba e fui entendendo melhor a ideia. Até, finalmente, conseguir o contato do César. Numa pesquisa rápida pelo perfil, vi um depoimento da professora Luana Benatti. Ela falava da resistência que já enfrentou no desenvolvimento de projetos ligados à cultura negra.

Naquele momento, as discussões sociais fervilhavam em torno do caso da banana arremessada ao jogador Daniel Alves e da polêmica campanha #somostodosmacacos. E o depoimento da professora me impactou. Afinal, como discutir e tentar eliminar o racismo em uma sociedade que não aprendia diversidade na escola? Como lutar contra a renegação de uma cor? No caso, a minha cor. Lembro que copiei esse texto e enviei para uma das minhas editoras e no outro dia discutimos o assunto.

Falamos da nossa responsabilidade, enquanto jornalistas, em discutir o tema nas páginas do jornal. Votei para que o projeto passasse na seleção. Era importante divulgar aquilo. No fim, foi isso o que aconteceu. Daí meus primeiros contatos com o César. Fora do mundo virtual, nos conhecemos durante a reportagem. Visitamos a escola de Cubatão, coincidentemente, a cidade onde moro. Há dados do IBGE que indicam que é a cidade com o maior percentual de negros na Baixada Santista. Mas isso se vê claramente andando nas ruas. Foi lá que, efetivamente, conheci o projeto.

Fiquei feliz em saber que alguém como César, dedicado à pesquisa, estivesse disposto a discutir esse assunto. Que alguém com os títulos acadêmicos que ele tem - e na instituição que atua - estivesse comprometido em olhar e, mais do que isso, agir. E, de fato, acredito que ele já está conseguindo bons resultados. Seja para que lado acabe se dirigindo este projeto, ele já está colhendo bons frutos com esses alunos que, hoje, estão envolvidos. Vi as crianças aprendendo história, geografia, música com personagens que eles não conheciam e que, de uma forma geral, não têm o perfil da maioria dos outros que eles veem nos livros e até na televisão. E, particularmente, acho isso fantástico.

Na minha infância, lembro que pegava camisetas da minha mãe, prendia na cabeça pela gola, de forma que cobrisse meu cabelo e caísse pelo ombro. Era a maneira que eu encontrava de fazer meu cabelo ficar como o da Angélica, que na época apresentava o Clube da Criança, programa que eu

amava. Hoje, faço de tudo para que a minha filha veja pessoas como ela em todos os lugares e que consiga ver na TV cabelos como o dela.

Procuro mostrar que a menininha loira é linda, assim como a amiguinha negra que ela tem. Eu me esforço para diversificar as bonecas da minha filha, mas ainda sofro para comprar bonecas negras. Por exemplo, ela assistiu ao filme da Tiana, a única princesa negra da Disney. Pediu para que eu comprasse uma. Tinha a Bela, Ariel, Branca de Neve, Cinderela, Rapunzel...Mas nada da Tiana. Tive que pedir para uma amiga trazer do exterior.

Está melhorando, mas ainda é difícil. É como se não existisse espelho para os negros em determinados lugares. É como se eles nunca pudessem se ver ou ver outros negros na TV, nas universidades, em postos de destaque. Acho que por isso, fiquei feliz da matéria sobre o projeto do César ter caído nas minhas mãos. Bem longe da realidade, a profissão de jornalista ainda ocupa um lugar de glamour no imaginário popular e daquelas crianças da sala que visitei em Cubatão. Eles estavam curiosos sobre a profissão. Quando olhei para Manoela, de tranças e tão parecida comigo quando eu tinha a idade dela, fiquei feliz em ela me ver também. Ali, ela tinha um espelho. Torci internamente para que ela pudesse ser o que quisesse na vida. Sem toalha na cabeça, como eu, ou sem dizer que é morena, como já vi várias vezes, e sabendo que há pessoas negras com estudo, como o César, de destaque, de força, de luta...Assim como ela aprendeu na escola, no projeto Cultura Negra no Currículo Escolar.

Depoimento 2 – Professora Luana Benatti.

Na sala de aula, em discussão com os alunos sobre as “Belezas Negras”, ou seja, tudo o que há na natureza que é negro, belo, e não é geralmente notado a apreciado... Um dos alunos que tem faltado sucessivamente por problemas familiares, comenta com os colegas ao redor, quando recebe em mãos a foto de Leila Lopes, a Miss Universo de 2011, que é uma belíssima negra : “Credo, vocês ficam achando bonita essas negas feia” (sic).

Tal comentário surtiu nos demais alunos uma reação inteiramente positiva, se levarmos em consideração um dos objetivos desse projeto, que é a valorização, o respeito e o apreço ao que é diferente de nós mesmos; aquilo que não seja padronizado como uma beleza a ser admirada. Os alunos começaram a pedir a ele que não se referisse às pessoas daquela forma, pois demonstrava toda sua falta de educação e de respeito.

Pude perceber que o afastamento dessa criança específica das nossas discussões por suas sucessivas ausências diferenciou seu pensamento do restante do grupo. Enquanto a classe já começa a demonstrar diferenças em suas atitudes e reações diante do que é proposto, esta criança ainda permanece com seus “pré-conceitos” e formas de expressão que diminuem a imagem do outro, reproduzindo uma fala do meio no qual se encontra inserido,

onde a beleza é estereotipada pelos padrões dominantes impostos pela cultura do colonizador.

Fui questionada, por uma aluna negra, o porquê de querer trabalhar com eles essas questões se eu já era branca, e não sofria o que eles sofriam, por serem negros e pobres. Essa colocação me fez pensar sobre tudo o que estava vivendo e experimentando em relação a essa pesquisa. Coloquei-me na posição de "ser humano", de querer ser respeitada em toda minha plenitude, independente de cor, raça, religião, situação social. Senti na pele a discriminação! Eu estava sendo discriminada pela aluna por ser branca e querer "me meter" nas Culturas Negras. Acredito que para ela, não fazia sentido eu, sendo branca, ou seja, "participante da cultura do colonizador, do padrão imposto", querer discutir ou refletir sobre as Culturas Negras, ou até valorizar isso, já que eu deveria valorizar a minha cultura, que provavelmente é colocado para ela como correto e algo a ser seguido.

Estas foram apenas algumas das situações ocorridas quase que diariamente em sala de aula. Infelizmente, o principal objeto de estudo do Prof. Cesar entra em conflito com as práticas da pesquisa acadêmica. O objetivo é que as Culturas Negras sejam introduzidas e trabalhadas integradas aos conteúdos "usuais" em sala de aula, e não somente como uma data comemorativa, um "fetiche", em suas palavras. Pois bem, sendo algo trabalhado, discutido, introduzido a todo e a qualquer momento dentro da sala de aula, como fazer um registro adequado, fiel, como necessita a pesquisa acadêmica? Este tem sido, em minha humilde opinião, o grande problema deste estudo. Percebo mudanças nas atitudes da maioria dos alunos, em suas falas, na forma de encarar as situações que ocorrem rotineiramente, mas como fazer um registro adequado, detalhado, objetivo?

Antes do início desta pesquisa, acreditava que o trabalho com as Culturas Negras, em sala de aula, era necessário e importante para a formação integral do aluno, até mesmo em sua cidadania. Contudo, após todo esse tempo em contato com as discussões, as pesquisas, reconheço esse trabalho não enquanto importante, mas como <u>fundamental</u> para que as novas gerações já sejam educadas e criadas em um mundo com mais tolerância, com mais respeito, onde as pessoas se valorizam e são valorizadas pelo que são e como são, independente de um padrão de beleza X ou Y que tenha sido ou venha a ser imposto. Sim, por que esse é um trabalho para muitos anos, nos diversos níveis de escolaridade. Desejo que esse estudo venha fazer a diferença no futuro – no meu futuro, da minha filha, de meus netos... Que eu possa ver essa mudança nos alunos, nos futuros cidadãos. Que quando essa geração que teve a chance de refletir, discutir, expor suas opiniões, crescer e se tornar os adultos da vez, nós não vejamos essas atitudes hipócritas da sociedade que se diz avessa a qualquer tipo de preconceito, mas que chega aos estádios de futebol, onde teoricamente "na multidão, você se desobriga", e vem à tona sua essência mais primitiva, onde se acha no direito de xingar o próximo de "macaco", extravasar todo seu instinto, humilhar o outro por uma condição inerente a ele. Ou, como pude infelizmente presenciar, uma menina de seus sete anos, linda, negra, com seus cabelos encaracolados emoldurando sua face, chorando no interior de um shopping elitizado da cidade de São Paulo,

dizendo aos prantos para sua mãe que queria ser loira de olhos azuis. A mãe tentando consolá-la, dizendo que era linda do seu jeito, questionando o porquê daquela afirmação, e a menina só repetindo que queria ser loira de olhos azuis. O que acontece com essa criança? Por que ela sofre com essa questão? O que estão implicitamente impondo a ela? Essas e outras situações eu desejo que sejam minimizadas com a possibilidade de discutir isso tudo em sala de aula.

A questão do respeito e do reconhecimento é algo que vem perturbando minhas ideias... No meu ponto de vista, estamos na estaca zero em relação ao reconhecimento do outro, dos padrões, do despir-se de ideais e preconceitos, todo o que é certo, normal e esperado em sua concepção, para aceitar e acatar o outro, dividindo seu espaço. Com a possibilidade deste trabalho dentro da sala de aula, das Culturas Negras inseridas no cotidiano escolar e validadas como algo que efetivamente faz parte de tudo o que somos, nossa formação e princípios, bem como as outras influencias, acredito que estaremos dando um primeiro passo nesta questão. Se alcançarmos o patamar do respeito, pelo menos, já estaremos dando um grande passo, já que atualmente as relações são pautadas na ausência de ética, de valores morais e até mesmo de educação. Se alcançarmos, em médio prazo, a questão do respeito nas relações, acredito que já seja um grande passo na relação do reconhecimento, de cada um conseguir “sair do seu quadrado” e extrapolar para poder dividir e compartilhar. Desconstruir toda uma relação pautada no poder do colonizador, dominante, mas termos uma sociedade mais justa, mais digna, mais igualitária, mais HUMANA, “colorida e divertida”.

Depoimento 3 – Professora Luana Benatti.

Existe, na comunidade escolar, um grande preconceito em relação às religiões de matriz africana ou afro-brasileira. Ainda que a escola seja, por princípio, laica, esse preconceito, ainda que velado, existe, pois fica claro em algumas situações que vivemos no ambiente escolar. Especialmente com o crescimento do número de adeptos às religiões cristãs evangélicas, que repudiam com todas as forças qualquer outra manifestação religiosa, chutando imagens de santos católicos e disseminando a ideia que outras religiões, sobretudo as africanas e afro-brasileiras, são obras do demônio, esse preconceito tornou-se ainda mais forte e expressivo. Segundo minha opinião, tal comportamento fundamenta-se em uma total ignorância (no sentido literal, de ignorar) das culturas africanas e sua influência decisiva na nossa cultura.

Há alguns anos, eu e minha classe de alunos de 5 anos fomos visitar o Aquário Municipal de Santos. Ao final do passeio, fomos até a beira do mar e as crianças pegaram conchinhas. Querendo deixar esse momento agradável registrado na memória das crianças, fiquei com as conchinhas, pedi no Museu do Mar que as furassem com uma broca bem fina e fiz um pingente com cada conchinha, presenteando cada um de meus alunos com um colarzinho. Algumas mães vieram conversar com a diretora da escola, dizendo que eu era "macumbeira", e estava dando búzios de presente para as crianças. Foi uma

situação bastante constrangedora, evidente que essa não era minha intenção! Mas no ambiente escolar temos que lidar com aspectos sociais e religiosos que entravam toda uma questão puramente pedagógica.

Em uma outra ocasião, quando ainda tratávamos a questão das Culturas Negras como algo isolado e enquanto data comemorativa, no dia 20 de novembro (quando ainda não era feriado na cidade), a equipe escolar decidiu passar para os alunos o filme "Kiriku e a feiticeira", que trata de questões sobre a cultura africana, e servir canjica (um prato típico) na hora do lanche. Vários alunos não compareceram à escola naquele dia, segundo seus responsáveis, por estarmos influenciando os alunos a serem "macumbeiros".

Como se pode notar, tais experiências em nada tinha relação com as religiões afro-brasileiras propriamente ditas, mas qualquer menção a um estudo da cultura africana já remete as pessoas a um preconceito generalizado, onde qualquer manifestação já è encarada e vivenciada como “macumba” e “obra do coisa ruim”.

Depois dessas experiências, eu particularmente, senti-me um pouco receosa em tratar de certos assuntos no ambiente escolar, especialmente ligados às culturas africana e Afro-Brasileira. Mas também tenho a convicção de que a escola, sendo um lugar, por princípio, laico, deva abordar questões culturais das mais diversas, sem se apegar a este ou aquele "pré-conceito" que possa surgir.

Por acreditar que seja de fundamental importância que as culturas formadoras de nosso país sejam objeto de estudo dos alunos, exploradas e vivenciadas a fundo, sempre cultivei o desejo de desenvolver projetos ligados a esta temática com as crianças, mas não encontrava um meio de abordar essas questões sem suscitar na comunidade escolar tais sentimentos preconceituosos e de repúdio a tudo que não seja valorizado pela cultura dominante.

Ainda durante o desenvolvimento do projeto, pude vivenciar esse preconceito não somente por parte de pais e comunidade escolar, mas também por parte do corpo docente da UE. Somente uma ou duas professoras me procuravam para ficar a par do que ocorria em minha sala de aula, sobre o que se tratava o projeto, como estava o andamento com as crianças. Senti-me muito solitária, dentro da UE, desenvolvendo o projeto. Desta forma, pude inferir que o assunto ainda é tabu inclusive para os professores. Não é possível controlar todas as variáveis, mas seria interessante pesquisar os motivos deste desinteresse por parte do corpo discente. Será que elas têm a mesma dificuldade e os mesmos medos que eu? Ou acreditam que este assunto seja desinteressante, desnecessário de ser tratado em sala de aula? E a Lei que determina a obrigatoriedade destes estudos em sala de aula? É conhecida por todos? Prof. Cesar, questionamentos para sua pesquisa...

Depoimento 4 – Professora Luana Benatti.

Descrição da experiência

Meu nome é Luana Benatti Manhani Di Luccio, já vivi 39 anos dos outros tantos a que tenho direito... Sou formada em Magistério, licenciada em Psicologia e Pedagogia pela Universidade Católica de Santos. Desde que me conheço por gente, atuo em uma sala de aula, pois desde muito pequena acompanho minha irmã, Silvia, nas classes em que ela lecionou. Oficialmente, completo em 2015 vinte anos exclusivamente em sala de aula, trabalhando em creches, classes de alfabetização, sala de aceleração do Programa "Acelera, Brasil" e, atualmente, encarando o desafio de preparar um 5º ano para superar os desafios de uma pré-adolescência.

Toda minha vida profissional foi construída e fundamentada em escolas municipais, sempre atuando como concursada. Ou seja, minha carteira profissional é um grande vazio... Trabalhei nas Prefeituras de Praia Grande, Santos e, atualmente, em Cubatão, onde ingressei em 1998 e estou há 9 anos em regime de exclusividade.

A pesquisa-ação foi desenvolvida com uma classe de 3º ano, com 25 crianças na faixa etária de 8 a 9 anos, sendo 16 meninas e 09 meninos. Os alunos, a princípio tímidos e pouco críticos, tornaram-se, no decorrer da pesquisa, crianças extremamente participativas, questionadoras, que apreciavam expor suas dúvidas e opiniões. A cada discussão, debate ou atividade proposta, foram se apropriando do tema, começando a compreender os objetivos do nosso trabalho e tornaram-se cada vez mais participativas.

Cabe colocar que, apesar de toda a dedicação aos trabalhos com a temática de valorização das culturas negras apresentando o Samba como possibilidade de resistência cultural, inicialmente os alunos ainda demonstravam atitudes e diálogos preconceituosos entre eles com relação às diferentes características raciais que apresentavam. Acredito que, de alguma forma, tais alunos necessitavam inconscientemente que este trabalho fosse desenvolvido com eles. Os comportamentos e expressões racistas e preconceituosas, paulatinamente, foram sendo extintos do nosso cotidiano, levando-nos a crer que o trabalho desenvolvido surtiu os efeitos esperados.

ANEXO C – Transcrições das experiências publicadas em vídeo no Facebook

Transcrição 1 – 05 maio de 2014

A respeito da Leci Brandão no levantamento da discriminação positiva das pessoas negras.

Professora lendo a matéria sobre a vida da Leci Brandão...

Professora – Neste finalzinho aqui, Ela deu entrevista para um site na internet e diz...O entrevistador jornalista perguntou assim: Você faria tudo de novo da maneira que você fez ou se arrepende de alguma coisa? Vamos ver a resposta que ela deu para este jornalista, olha lá... Ando na rua de cabeça erguida, eu nunca roubei, cara. Tenho uma vida construída com dignidade, tenho a maior honra de ser filha de uma servente de escola. De ter morado no fundo da escola pública, de ter varrido salas de aulas, de ter lavado dezenas de banheiros de escola, de ter sido operária numa fábrica em Realengo, de ter carregado marmitas. Tudo isso me fortalece. A minha história é de fortalecimento. É uma história de conquistas, mas, com dignidade. Nunca passei rasteira em ninguém para subir, se eu não puder ajudar um artista, um colega eu também não atrapalho... Então, ela é uma mulher simples, o que vocês acham da Leci Brandão?

Aluna A – Ela é corajosa, ela passou essas coisas, mas ainda resistiu

Aluno 2 – É batalhadora.

Professora – Ela nasceu rica, nasceu poderosa?

Todos – Não

Aluno 2 – Ela nasceu pobre

Professora – Como você sabe que ela nasceu pobre?

Aluno 2 – Por que aqui está dizendo que ela trabalhou muito, muito, muito para conseguir dinheiro para sustentar a mãe dela a família. Ela tá dizendo que trabalhou muito enfrentou muitas coisas.

Aluno 3 – E também ela falou que morou no fundo de escolas públicas, a mãe dela era servente de escolas públicas.

Professora–Exatamente

Aluno 3- Varreu salas de aulas, lavou dezenas de banheiros,

Professora - Como ela conseguiu ter essa carreira maravilhosa que ela tem de sambista, de interprete, membro do Conselho Nacional da Promoção da Igualdade Racial? Quem estava me falando do Daniel Alves?

Aluno 4 – Eu...

Professora – O que aconteceu?

Aluno 4 – Jogaram uma banana dentro do campo ai ele pegou e comeu, fazer o que?

Professora – Mas por que jogaram a banana no meio do campo?

Aluno 4 – Por que ele é negro

Aluno 5 – Por racismo

Professora – E a pessoa que jogou a banana é o que?

Todos – Racista

Professora – E o que vocês acham disso?

Aluno 5 – Racismo é sim porque tem preconceito com negros.

Professora – E o que vocês acham disso

Aluno 5 – Isso não é legal.

Aluno 6 – Qual é o problema dele ser negro? Ele nasceu assim.

Professora – Ele é diferente?

Aluno 6 – É

Aluna A – É diferente como é todo mundo, né?

Aluno 5 – ninguém é igual, todo mundo é de um jeito, ninguém é igual de todo jeito.

Aluno 7 – não pode ser assim, tem de ir preso.

Professora – Deviam ser presas não é? As pessoas que fazem isso, deveriam mesmo ser presas. Por que o racismo é uma coisa horrível. Olhem só, a Leci Brandão é uma pessoa de sucesso, uma pessoa maravilhosa e ela deixou de ser tudo isso por ser negra?

Todos – Não

Professora – E ela ainda luta pelos direitos dos negros e das mulheres, né? Olha lá ‘Ela é membro do Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres’. Por que além dos negros, as mulheres também são vistas com preconceito.

Aluno 6 – Elas também sofrem.

Professora – Ela além de ser mulher é negra. Imagina a quantidade de preconceito que ela não sofreu na vida dela e por isso hoje em dia ela luta contra isso.

Aluno 1 – Professora, eu queria saber qual o motivo das pessoas brancas ficarem maltratando as pessoas negras?

Professora – Por que você acha?

Aluna A – Por que assim nas épocas antigas, os brancos, os portugueses maltratavam os negros e por que agora eles fazem isso com as pessoas.

Aluno 6 - Uma coisa racista

Professora – Por que vocês acham? Uma coisa tão horrível! Por que vocês acham que acontece isso? Por que vocês acham que a pessoa branca jogou uma banana no Daniel Alves?

Aluna A – Só por causa da cor da pessoa, ninguém age assim por sede. Só por causa do racismo. Por que é uma pessoa era má, mal-intencionada que todo mundo nasce diferente, não precisa ser todo mundo igual.

Aluno 7 - ninguém é 100% igual, todo mundo é de um jeito.

Professora - E precisa ter desrespeito por causa isso?

Todos – Não

Aluno 1 – Se uma criança diz assim para mim, você é negra e eu não gosto de você. O que eu vou fazer? Se eu sou negra a culpa não é minha se eu nasci assim?

Professora – E você é diferente? É menos que as outras pessoas?

Aluno 1 – Não.

Professora – Você é mais que as outras pessoas porque é negra e tem orgulho.

Aluno 9 – Professora, a gente nasce assim e a gente não tem problema. A gente que nasce assim Deus que dá essas coisas pra gente.

Professora – Eu acho uma grande pergunta essa que você fez: Por que isso continua acontecendo?

Aluno 1 – Né?

Professora – Os portugueses maltratavam sim. Os negros vieram para cá para fazer o que aqui no Brasil? Para que os portugueses trouxeram os negros para o Brasil?

Todos – Trabalhar... escravizar... serem escravos...

Professora – E hoje em dia ainda existe escravidão?

Todos – Sim... não... não...

Professora - Sim?

Todos – não (risos)

Aluno 3- Em alguns lugares sim até.

Aluno 6 – Professora, mas já aboliram a escravidão.

Professora - Sim. Mas e agora? Por que continuam tratando mal o negro?

Professora - Boa pergunta não é?

Aluno 6 – Eles tratavam os negros como escravos no Antigo Egito

Professora – Só no Antigo Egito? Aqui não acontecia isso não?

Todos – Sim... Também...

Aluna A – A gente não merece isso, se a gente não faz nada pra eles, por que fazem isso com a gente?

Professora – O que vocês acham? Quero a opinião de vocês.

Aluna J – Os negros que ficavam aqui, eram tudo escravos. E se não faziam as vontades, pegavam um ferro bem quente e quase enfiavam nas partes intimas do cara e da mulher.

Professora – É mesmo e você assistiu isso?

Aluno 1 – O meu pai também é a mesma coisinha. Ele falava que as pessoas brancas sempre humilhava na escola dele.

Professora – E como é que você se sente?

Aluno 1 – Ruim porque a gente não merece. O que a gente fez?

Professora – E aqui na escola como você se sente?

Aluno 1 – Ué, aqui tem pessoas que tem dó da gente.

Professora – Mas tem que ter dó? Aqui os negros sentem-se humilhados?

Todos – Não!

Transcrição 2 – 05 de maio de 2014

Professora - Como foi feita a escolha do nome pra nossa pagina no facebook ?

Aluna - Foram muitos tipos, foi o Sambalelê, foi a turma do batuque, projeto escola sambista.

Professora- Isso daí foi pra votação ?

Aluna- sim..sim

Professora- E o que aconteceu ?

Aluna - E eu escolhi Espírito do Samba, por que se a nossa escola quer Espírito Santo, então da pra rimar com Espírito do Samba.

Professora- E também você falo que o Samba tem que ter espírito?

Aluna- É e também pra colocar Samba tem que ter espírito, espírito que a gente tem que colocar pra poder ter Samba.

Aluna- E tem muitas diferenças o nosso Samba, tem do Rio de Janeiro, tem de São Paulo, tem todos os tipos. A gente coloca o Samba batuque, por que a gente gosta de fazer batuque e da pra gente colocar os instrumentos de Samba pra gente rimar e colocar no nosso projeto.

Professora- E o pessoal da classe gostou da ideia da Manuela?

Aluna- Gostou sim, gostaram de todos, só que teve que fazer uma votação e a votação foi a ideia da Manuela, foi a melhor que teve.

Aluna- Tinha muitos tipos de nomes, muitos tipos de ideias eu adorei todas mais só foi uma que pode ser escolhida.

Professora- E você ficou feliz com a escolha?

Aluna Manuela – Fiquei, fiquei feliz, por que eles escolheram a minha, eles gostaram então eu tenho que ficar feliz mesmo, eu vou ficar triste, todo mundo gostou. Em vez deles terem escolhido, tinha uma que era legal , Samba do batuque essas coisas, ai eu também gostei do meu. Todo mundo gostou, teve doze votos não quinze votos todo mundo gostou e foi tipo assim foi da hora.

Professora- Vocês gostaram então desse nome?

Alunas- sim , tinha muitos tipos

Professora- E agora vocês estão fazendo o que?

Aluna - Agora a gente esta fazendo desenhos pra gente vê na nossa capa de facebook.

Professora - Então vamos fazer o desenho?

Aluna - é a gente já ta fazendo

Professora - então tchauzinho

Alunas - tchau.

Transcrição 3 – 16 de maio de 2014

Vídeo sobre “Diversidade”

Aluna – A professora leu esse livro pra gente. Nós vamos conversar um pouquinho sobre ele.

Professora – Vocês tem alguma opinião sobre o que é diversidade? O que é diversidade? Que palavra é essa?

Aluno1 – Ah eu acho que diversidade é uma variedade de pessoas, serem pessoas diferentes tanto por fora como por dentro. Por exemplo na cor da pele, um mais alegre outro é... Essas coisas é ser diferente.

Professora- Entendi. Erick sobre aquele documentário que você viu o que quer dizer diversidade?

Aluno 2 – Diversidade é uma variedade de coisas diferentes. O nome já explica diversidade diferença é uma variedade de pessoas diferentes ou animais.

Professora – Ah entendi. O que vocês pensam sobre isso? O que vocês pensam sobre a diversidade das pessoas? Sobre as pessoas serem diferentes ou serem iguais.

Aluno 2 – É show de bola.

Professora – O que quê é show de bola?

Aluno 2 – As pessoas serem diferentes, por que se todo mundo fosse iguais todo mundo dessa classe aqui parecer com alguém ou parecer com o outro seria chato .

Professora – Entendi.

Aluno 3 – Iria ser confundido.

Professora – Iria ser confundido? Pode ser.

Aluno 4 – O professora...

Professora – Fala Raissa.

Aluna 4 – Também é as pessoas não podem odiar as outras pessoas por causa que ela não é outra, outra tipo de gostar . Outro tipo de gostar sobre a cor assim.

Aluno 2 – Alguém aqui tem irmão gêmeo?

Aluno 5 – Eu não

Professora – Erick por quê?

Aluno 2 – Por que gêmeos eles são iguais tanto na aparência quanto no...

Professora – Será que eles pensam igualzinho?

Aluno 2 – Não. Por que um gosta de pular corda o outro gosta de jogo de tabuleiro.

Professora – Então eles tem gosto diferentes.

Aluno 2 – Pode ser tanto uma menina ou um menino.

Professora – Pois é.

Aluno1 – Professora! Eu tenho dois amigos que eles moram lá no Espírito Santo. O nome deles é Ryan e Iago, eles gostam de coisas diferentes por que eles eram gêmeos.

Professora – Ah então

Aluno 1 – Tem dois aqui em São Paulo que eu também conheço que se chamam Maria Clara e Pedro Henrique. Uma é menina e o outro é menino e eles são gêmeos.

Professora: Ah exatamente! Então olha só até os irmãos gêmeos existe uma diversidade, né? Será que eles pensam igualzinho um ao outro?

Aluno 4 – Não. Eles podem ser gêmeos, mas eles não pensam iguais.

Aluno 2 – Mas eles tem a aparência igual

Professora – Então...

Aluno 5 – Eu tenho uma prima que é gêmea que ela não pensa. Uma quer pular corda comigo a outra quê é pular... É as duas quer pular corda.

Professora – Ok. E sobre o repeito? As pessoas não pensam igual a mim. As pessoas não pensam igual a mim. Por causa disso qual vai ser o meu comportamento em relação a essa pessoa?

Aluno 7 – Tem que respeitar essa pessoa você não pode é você não pode, se a pessoa não tem o mesmo gosto que você e você não tem o mesmo gosto que ela. Você tem que respeitar e ela tem que te respeitar também. Não vai dar certo você não respeitar ela e ela não respeitar você.

Professora – Micael o que você estava falando?

Aluno 8 – Que cada pessoa pensa de um jeito todas pessoas não pensam iguais.

Professora – E a gente pode criar uma guerra, uma briga por causa disso?

Alunos – Não.

Aluno 9 – Por que as pessoas são diferentes e também se a gente ficar pensando igual as outras, assim, se a gente se eu falar pra menina que eu não gosto dela falar ou falar “Oi, bom dia!” . Ai ela vai achar que eu não sou educada. Eu não conheço ela, mas tem que ser educada com as pessoas.

Professora – Não precisa gostar tem que ser...

Aluno 9 – Educado.

Professora – Respeitar e ser educado. Isso mesmo. Fala Kevin.

Aluno 10 – Ana Beatriz eram do Goiás eram gêmeas teve uma vez que elas foram era dia de levar brinquedo, elas traziam brinquedos iguais.

Professora – Mas elas traziam iguais?

Aluno 10 – Às vezes

Professora – Mas elas gostavam das mesmas coisas? Igualzinho?

Aluno 10 – Às vezes.

Professora – Às vezes, pode ser que nosso gosto conhecida com o do outro, né? Mas, às vezes, pode ser que não, né? Quem mais tem mas alguma coisa a falar?

Aluno 1 – Seria meio chato se tudo fosse igual. Por exemplo, a gente esta fazendo uma coisa ai olha para o lado ai a pessoa esta fazendo a mesma coisa que a gente não iria ser legal.

Aluno2 – Já pensou se todo muito brincasse só de uma brincadeira por que o amigo brinca.

Aluno 1 – Se só uma pessoa comesse só por o outro está comendo ?

Professora – É verdade. Então a diversidade é legal ou não?

Alunos – Sim.

Professora – Sim ou não?

Alunos – Sim.

Professora – Como é que a Parchona Belink fala? Diversidade que é...

Alunos – Legal.

Professora – Muito bem. Palmas pra vocês. Show de bola.

Transcrição 4 – 16 de junho de 2014.

1ª atividade – classificados de 1874.

A professora distribuiu uma folha com vários anúncios, de 1874 para que se analise os mesmos à luz das questões relativas à População Negra que se tem discutido durante a pesquisa no projeto Espírito do Samba.

Professora – O que estava sendo anunciado nesse jornal de 1874?

Alunos – A venda de escravos.

Professora – O que é anunciado nos classificados atualmente nos jornais?

Aluno 1 – Casa, carros, móveis.

Aluno 2 – Roupas, brinquedos.

Professora – E nesses classificados que eu dei para vocês? Leia o anúncio que achou mais estranho.

Aluna 3 – Precisa-se de uma ama de leite branca. Para tratar rua do seminário.

Professora – O que estão precisando?

Aluna 3 – De uma ama de leite.

Professora – Que cor?

Alunos – Branca!

Professora – O que é ama de leite?

Aluno 3 – É a mulher que dá leite para o filho de outra mulher.

Professora – E por que tem que ser branca?

Aluno 4 – Por que eles têm preconceito.

Professora – Vocês acham que o leite de uma ama de leite branca e de uma ama de leite negra é diferente?

Alunos – Não!

Aluno 6 – Eles achavam que saía leite preto, podia ter gosto amargo de Nescau!

Professora– Agora o Henrique vai ler.

Aluno 5 – Vende-se uma negrinha bonita e elegante, que pode andar com criança. Muito carinhosa.

Professora – O que estão vendendo?

Alunos – Uma negrinha bonita e charmosa que pode andar com criança.

Professora – O que vocês acham desse tipo de classificado que tinha antigamente?

Aluno 5 – Horroroso!

Professora – Por que horroroso?

Aluno 3 – Vender gente como bicho, mercadoria. Pretos eram mercadoria. Trabalho escravo não pode, sem ganhar! Por que os negros?

Professora – Eles vendiam escravos de uma pessoa pra outra, como se vendesse o que, atualmente?

Aluna 1 – Bichos, uma lata, uma camisa, uma mercadoria.

Professora – Tratavam as pessoas negras como se fosse uma mercadoria.

Aluna 3 – Professora, quero ler outro classificado: compra-se uma negrinha de 12 anos. Informa-se com Francisco Guedes, na rua da imperatriz.

Professora – Ela leu que uma pessoa estava querendo comprar uma negrinha! O que vocês acham disso? Uma pessoa comprar ou vender outra pessoa? Quem tem uma opinião sobre isso?

Alunos – Eles não podiam fazer isso!

Professora – Por que eram os escravos?

Aluna – Não havia respeito! Tem que respeitar a própria cultura do país! Isso se chama trabalho escravo, não pode, não ganhavam nada! Por que eram os negros que faziam esse trabalho?

Professora – Então, por que eram os negros que faziam esse trabalho?

Aluno 4 – Por causa do preconceito! Só por ter cor de pele diferente! Falta de respeito! Eram maltratados, apanhavam! Não pode fazer isso com os negros!

Professora – Eles têm que ser respeitados, eles vieram da África para cá!

Aluna Manuela – Eles eram maltratados, jogados na lama, tinham marcas de chicote, cada um tem que se respeitar. Por isso é bom o projeto Espírito do Samba, se desrespeitar os negros, desrespeita a própria cultura do país!

Transcrição 5 – 10 de setembro de 2014.

História do Chico Rei.

Professora – Luiza o que você achou da história do “Chico Rei”?

Aluna – Eu achei muito legal, por que na parte que ele usou a cabeça, ele pegou a peneira e foi pegando o ouro e colocando na cabeça dele e colocando os ‘ourinhos’ no cabelo e prendendo lá. Na hora que ele pegava, ele pegava o dinheiro, aí depois disso ele comprou a liberdade dele e ele trabalhou ainda pra comprar a liberdade dos amigos e eu achei isso muito legal.

Professora – Por que, que você achou isso legal, o que você acredita que isso seja?

Aluna – Por que as pessoas pensam que os negros são burros, não são inteligentes, são idiotas, são macacos, mas essa história mostrou tudo ao contrário do que as pessoas acham, eles são inteligentes, usam a cabeça, muito legal essa história eu achei.

Professora – O quê que é ser inteligente pra você?

Aluna – Inteligente é usar a cabeça, por que uma pessoa pensa que você é negra, aí faz preconceito com você, aí tem uma história, essa história aí mostra tudo ao contrário, por que o negro é pegou o ouro e colocou na cabeça pra fazer um dinheiro, pra ele comprar a liberdade dele, a liberdade do filho e dos amigos dele.

Professora – O que você achou do Chico Rei?

Aluna – Muito legal, ele foi esperto pra caramba, eu achei ele, ‘cara’ pra mim um negro com uma esperteza dessa, eu nunca ia ver um negro com uma esperteza dessa, então...

Professora – Você achava que os negros não tinham esperteza?

Aluna – Não

Professora – Você achava que não?

Aluna – Não

Professora – A sua opinião é que ele não tinha esperteza nenhuma?

Aluna – Eu até achava que ele tinha alguma esperteza, mas não tanta.

Professora – E você, você é esperteza?

Aluna – Sou

Professora – É? Tá bom, obrigada!

Transcrição 6 – 11 de setembro de 2014

Alice também dando sua opinião sobre a história do Chico Rei.

Professora – E o que você achou da Historia do Chico Rei?

Aluna – Ah eu achei uma historia bem interessante, da esperteza dele, que ele teve que comprar a sua liberdade e a do seus amigos né. E eu acho que,assim, não era necessário comprar aquelas pessoas para trabalhar porque eles tinham uma propriedade né. Então eles como roubaram aquelas pessoas, não era certo. Tanto é que eles sabiam que estavam fazendo uma coisa errada.

Professora – Os portugueses?

Aluna – É.

Professora – O que você achou da atitude do Chico Rei?

Aluna – Eu achei que ele foi assim, bem corajoso porque, primeiro que ele não foi egoísta em pensar em comprar só a liberdade dele, pois ele comprou a dos seus amigos também. Então ele não era egoísta e ele quis ajudar pra parar com a escravidão.

Professora – Além de inteligente ele era solidário?

Aluna – É. Eu acho que sim.

Professora – E você achava que havia diferença entre negros e os brancos em relação à inteligência? O que você acha?

Aluna – Não. Eu acho que eles eram igual, a inteligência .Por que do mesmo jeito que os portugueses tiveram inteligência, o Chico Rei teve a mesma Inteligência pra, por exemplo, colocar o ouro na cabeça dele pra ele juntar dinheiro suficiente. Então, não tinha diferença de inteligência.

Professora – E por que você acha que as pessoas têm essa opinião?

Aluna – Ah porque eu acho que é assim uma cor de pele. Aí, as pessoas não gostam muito. Só que o que importa não é o que ta por fora, a cor da pele, é se a pessoa é uma pessoa boa, é o que ta por fora.

Professora – Você acha que tem diferença na inteligência?

Aluna – Não.

Professora – Então, essa história não te surpreendeu? Não deixou você supressa em saber que o negro era inteligente?

Aluna – Eu já sabia que o negro era inteligente, por que todos nós somos inteligentes. A gente não nasce sabendo, mas com o passar da vida a gente vai aprendendo.

Professora – Mas por que você acha então que eles falam que o negro é macaco, que não tem inteligência? O que você acha sobre isso? Por que você acha que, às vezes, acontece isso?

Aluna – Eu acho que as pessoas, elas fazem isso porque elas acham que o negro está num nível rebaixado das pessoas só porque eles eram escravos, eles têm uma cor de pele diferente, eles têm culturas diferentes.

Professora – E você acha bacana a cultura?

Aluna – Eu acho. Por exemplo, é ...do Samba, foram os negros. Tem muita coisa que tem hoje no Brasil, se não fossem os negros, a gente não teria.

Professora – E você acha que a gente tem que valorizar?

Aluna – Sim.

Professora – Você gosta?

Aluna – Gosto.

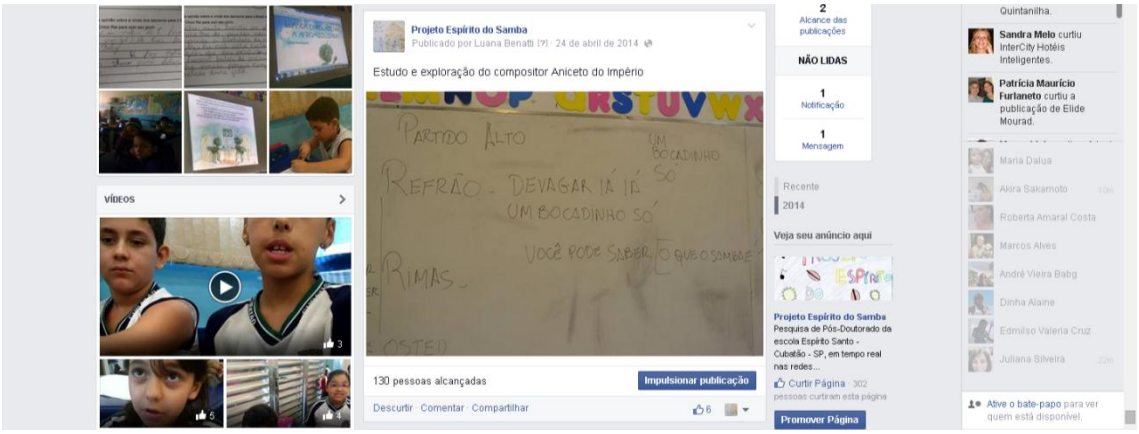
Professora – Tá bom. Quer falar mais alguma coisa?

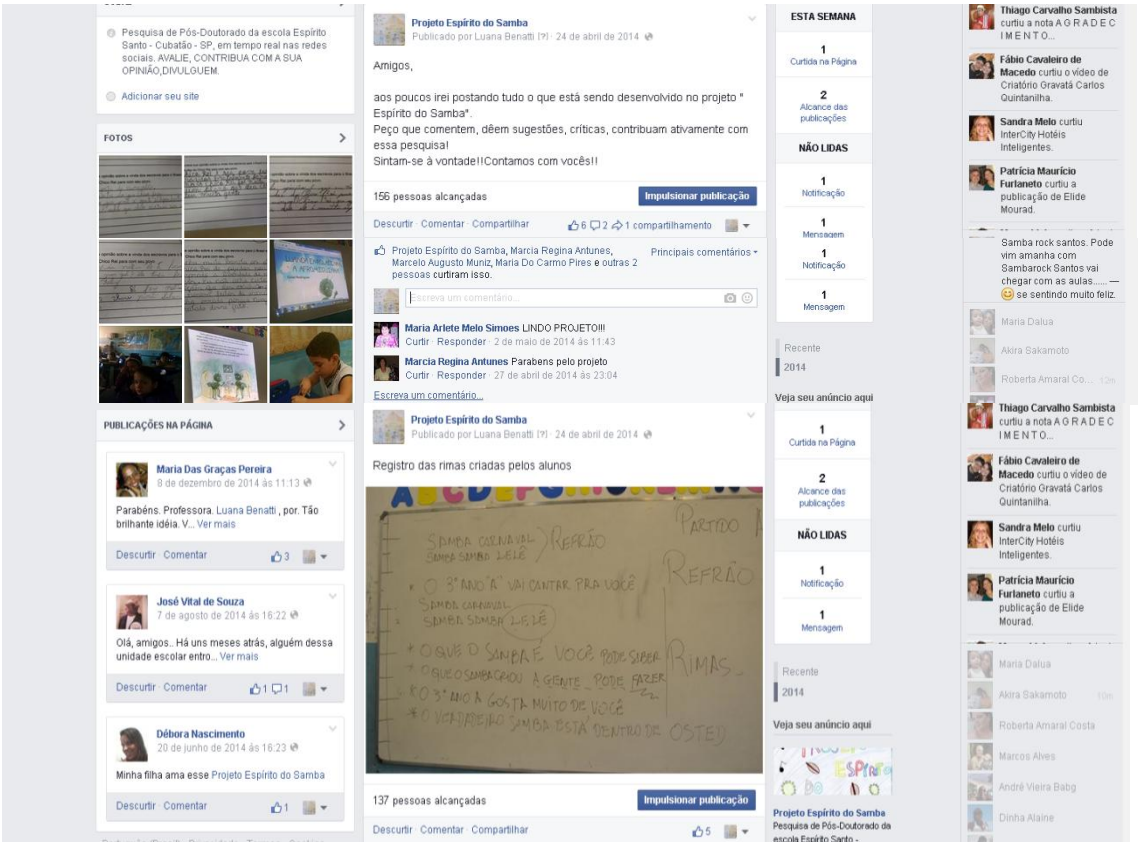
Aluna – Não.

Professora – Obrigada.

ANEXO D – Reprodução gráfica das experiências pedagógicas publicadas no Facebook com registro das intervenções dos usuários

Experiência pedagógica 1 – 24 de abril de 2014





Experiência pedagógica 2 – 24 de abril de 2014



Acesse essas fotos
https://www.facebook.com/272927239548314/photos/a.273038816203823.1073741828.272927239548314/273040472870324/?type=1&theater

Experiência pedagógica 3 – 27 de abril de 2014



500 Fãs

Promover Página

Convide seus amigos para curtirem Projeto Espír...

Projeto Espírito do Samba
Publicado por Luana Benatti [?] · 27 de abril de 2014

Pesquisas realizadas pelos alunos (15 fotos)
Esses são os registros dos alunos após a pesquisa realizada com familiares, internet, etc. — em UME Estado do Espírito Santo

1 Notificação
1 Mensagem
Recente

vim amanha com Sambarock Santos vai chegar com as aulas..... — se sentindo muito feliz.
Maria Dalua
Akira Sakamoto

Origens do Samba, Significado, História do Samba e Principais Sambistas

O samba surgiu da mistura de estilos musicais de origem africana e brasileira. O samba é tocado com instrumentos de percussão (tambores, surdos timbau) e acompanhados por violão e cavaquinho. Geralmente, as letras de sambas contam a vida e o cotidiano de quem mora nas cidades, com destaque para as populações pobres. O termo samba é de origem africana e tem seu significado ligado às danças típicas tribais do continente.

As raízes do samba foram fincadas em solo brasileiro na época do Brasil Colonial, com a chegada da mão-de-obra escrava em nosso país.

O primeiro samba gravado no Brasil foi Pelo Telefone, no ano de 1917, cantado por Bahiano. A letra deste samba foi escrita por Mauro de Almeida e Donga .

Tempos depois, o samba toma as ruas e espalha-se pelos carnavais do Brasil. Neste período, os principais sambistas são: Sinhô Ismael Silva e Heitor dos Prazeres .

Na década de 1930, as estações de rádio, em plena difusão pelo Brasil, passam a tocar os sambas para os lares. Os grandes sambistas e compositores desta época são: Noel Rosa autor de Conversa de Botequim; Cartola de As Rosas Não Falam; Dorival Caymmi de O Que É Que a Baiana Tem?; Ary Barroso, de Aquarela do Brasil; e Adoniran Barbosa, de Trem das Onze.

Na década de 1970 e 1980, começa a surgir uma nova geração de sambistas. Podemos destacar: Paulinho da Viola, Jorge Aragão, João Nogueira, Beth Carvalho, Elza Soares, Dona Ivone Lara, Clementina de Jesus, Chico Buarque, João Bosco e Aldir Blanc.

Outros importantes sambistas de todos os tempos: Pixinguinha, Ataulfo Alves, Carmen Miranda (sucesso no Brasil e nos EUA), Elton Medeiros, Nelson Cavaquinho, Lupicínio Rodrigues, Aracy de Almeida, Demônios da Garoa, Isaura Garcia, Candeia, Elis Regina, Nelson Sargento, Clara Nunes, Wilson Moreira, Elizeth Cardoso, Jacob do Bandolim e Lamartine Babo.

Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo

Os tipos de samba mais conhecidos e que fazem mais sucesso são os da Bahia, do Rio de Janeiro e de São Paulo. O samba baiano é influenciado pelo lundu e maxixe, com letras simples, balanço rápido e ritmo repetitivo. A lambada, por exemplo, é neste estilo, pois tem origem no maxixe.

Já o samba de roda, surgido na Bahia no século XIX, apresenta elementos culturais afro-brasileiros. Com palmas e cantos, os dançarinos dançam dentro de uma roda. O som fica por conta de um conjunto musical, que utiliza viola, atabaque, berimbau, chocalho e pandeiro.

No Rio de Janeiro, o samba está ligado à vida nos morros, sendo que as letras falam da vida urbana, dos trabalhadores e das dificuldades da vida de uma forma amena e muitas vezes com humor.

Entre os paulistas, o samba ganha uma conotação de mistura de raças. Com influência italiana, as letras são mais elaboradas e o sotaque dos bairros de trabalhadores ganha espaço no estilo do samba de São Paulo.

Projeto Espírito do Samba
Publicado por Luana Benatti [?]
27 de abril de 2014 ·

Adicionar uma descrição
Em UME Estado do Espírito Santo.

Marcar foto | Editar

Curtir · Comentar · Compartilhar

Escreva um comentário...

Grupos sugeridos Ver todos

as tigrezas gue domina agui os tigres so olha
8.195 membros
+ Participar

Passarinheiros do Interior de SP,Ribeirão Preto,Sã...
Nelsa Adonay e outros 4 amigos entraram
+ Participar

Cavaquinho / Banjo / Bandolim / Violão
Nilson Furtado e outros 4 amigos entraram
+ Participar

Criadores de Trinca Ferro
Criadouro Drogba e outros 4 amigos entraram
+ Participar

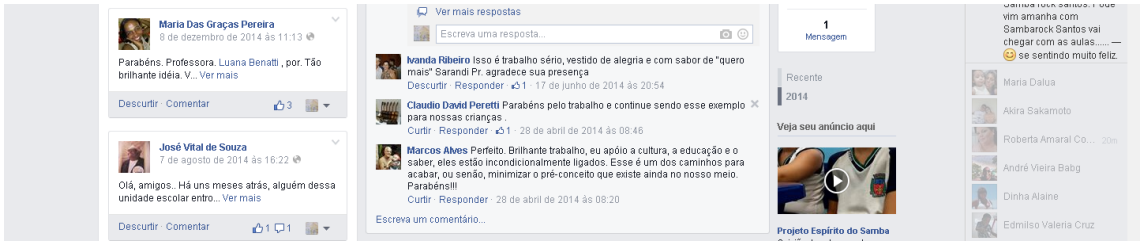
Experiência pedagógica 4 – 27 de abril de 2014



Experiência pedagógica 5 – 28 de abril de 2014







Experiência pedagógica 6 – 29 de abril de 2014



Experiência pedagógica 7 – 4 de maio de 2014



Acesse as fotos
https://www.facebook.com/272927239548314/photos/a.276172882557083.1073741832.272927239548314/276173132557058/?type=1&theater

Experiência pedagógica 8 – 4 de maio de 2014



Acesse esse vídeo
https://www.youtube.com/watch?v=BU5A87A2kzo

Experiência pedagógica 9 – 04 de maio de 2014



Acesse esse vídeo
https://www.youtube.com/watch?v=T5JzIa1aNTo

Experiência pedagógica 10 – 5 de maio de 2014



Acesse esse vídeo
https://www.facebook.com/video.php?v=538683566240456&set=vb.272927239548314&type=2&theater

Experiência pedagógica 11 – 5 de maio de 2014



Acesse esse vídeo
https://www.facebook.com/video.php?v=538963426212470&set=vb.272927239548314&type=2&theater

Experiência pedagógica 12 – 6 de maio de 2014



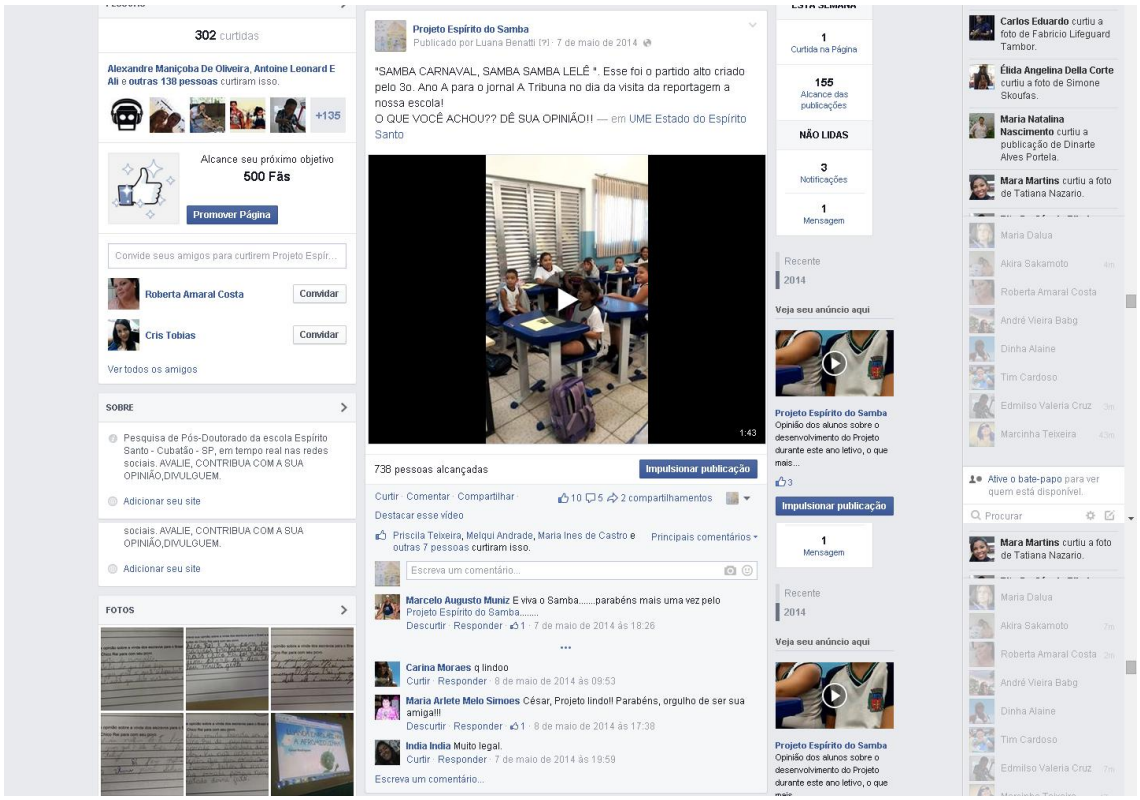
Acesse esse vídeo
https://www.facebook.com/video.php?v=539269036181909&set=vb.272927239548314&type=2&theater

Experiência pedagógica 13 – 7 de maio de 2014



Acesse essas fotos
https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=277298039111234&id=272927239548314

Experiência pedagógica 14 – 7 de maio de 2014

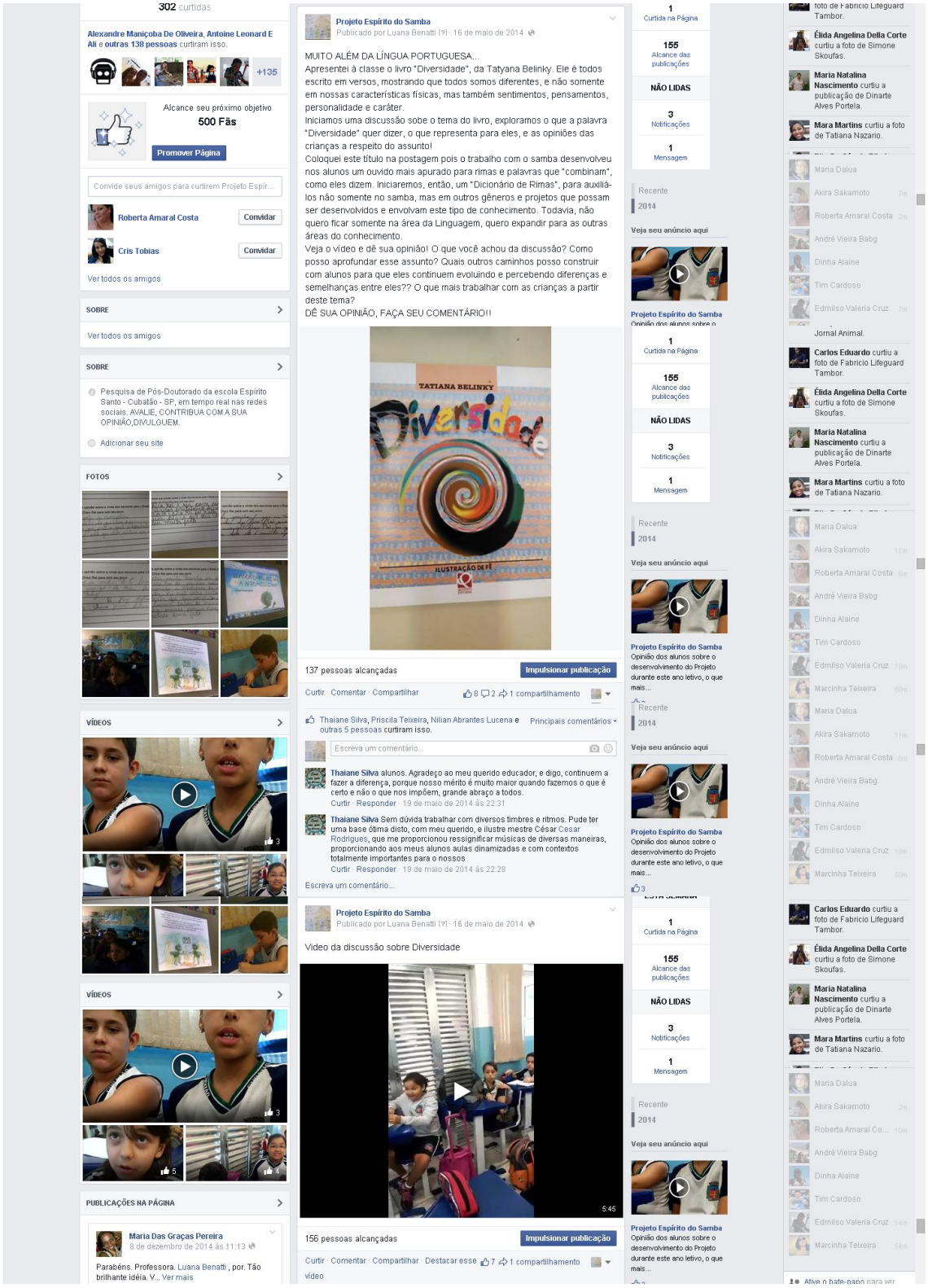


Acesse esse vídeo
https://www.facebook.com/video.php?v=539695316139281&set=vb.272927239548314&type=2&theater

Experiência pedagógica 15 – 15 de maio de 2014



Experiência pedagógica 16 – 16 de maio de 2014

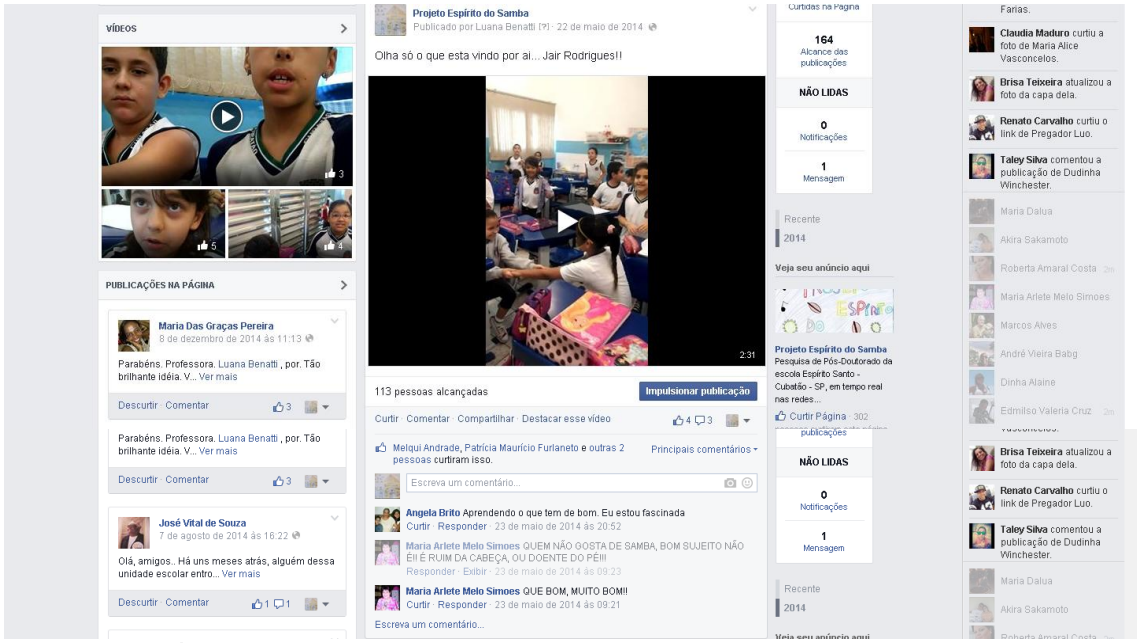


Acesse esse vídeo
https://www.facebook.com/video.php?v=543953032380176&set=vb.272927239548314&type=2&theater

Experiência pedagógica 17 – 21 de maio de 2014



Experiência pedagógica 18 – 22 de maio de 2014

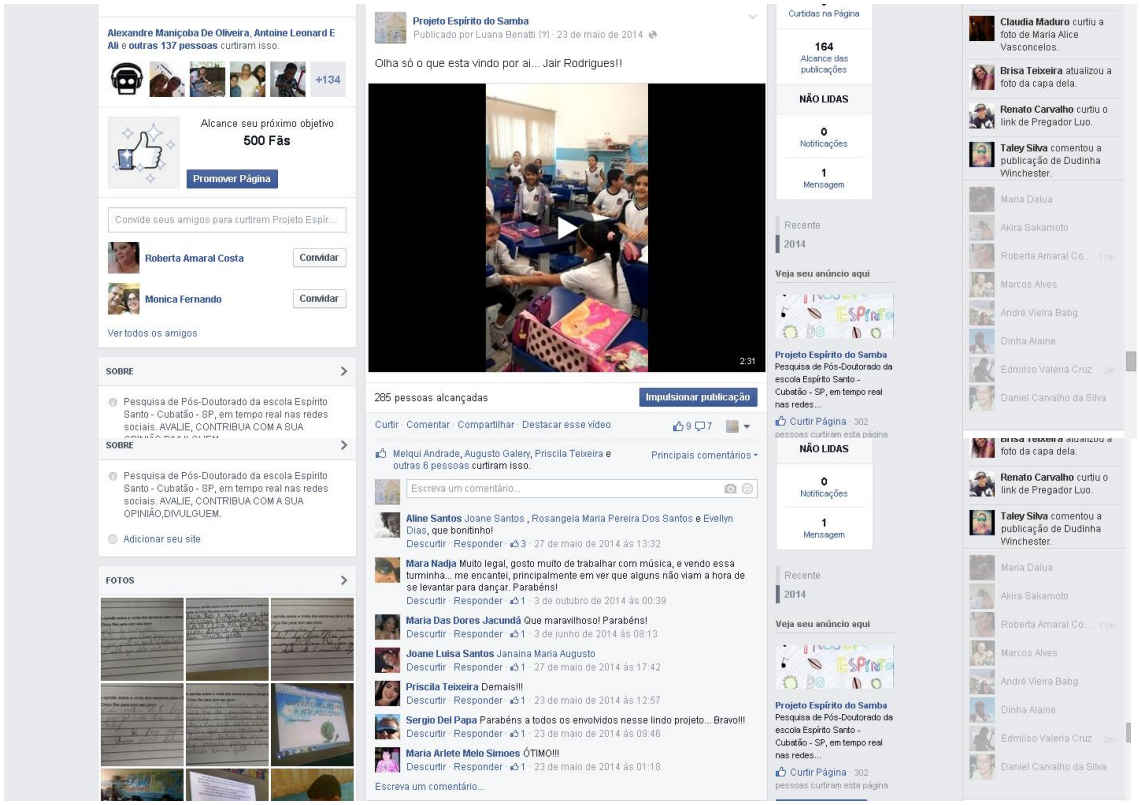


Acesse esse vídeo - https://www.facebook.com/Projeto-Esp%C3%ADrito-do-Samba-272927239548314/

Experiência pedagógica 19 – 23 de maio de 2014



Experiência pedagógica 20 – 23 de maio de 2014



Acesse esse vídeo
https://www.facebook.com/video.php?v=547072502068229&set=vb.272927239548314&type=2&theater

Experiência pedagógica 21 – 31 de maio de 2014



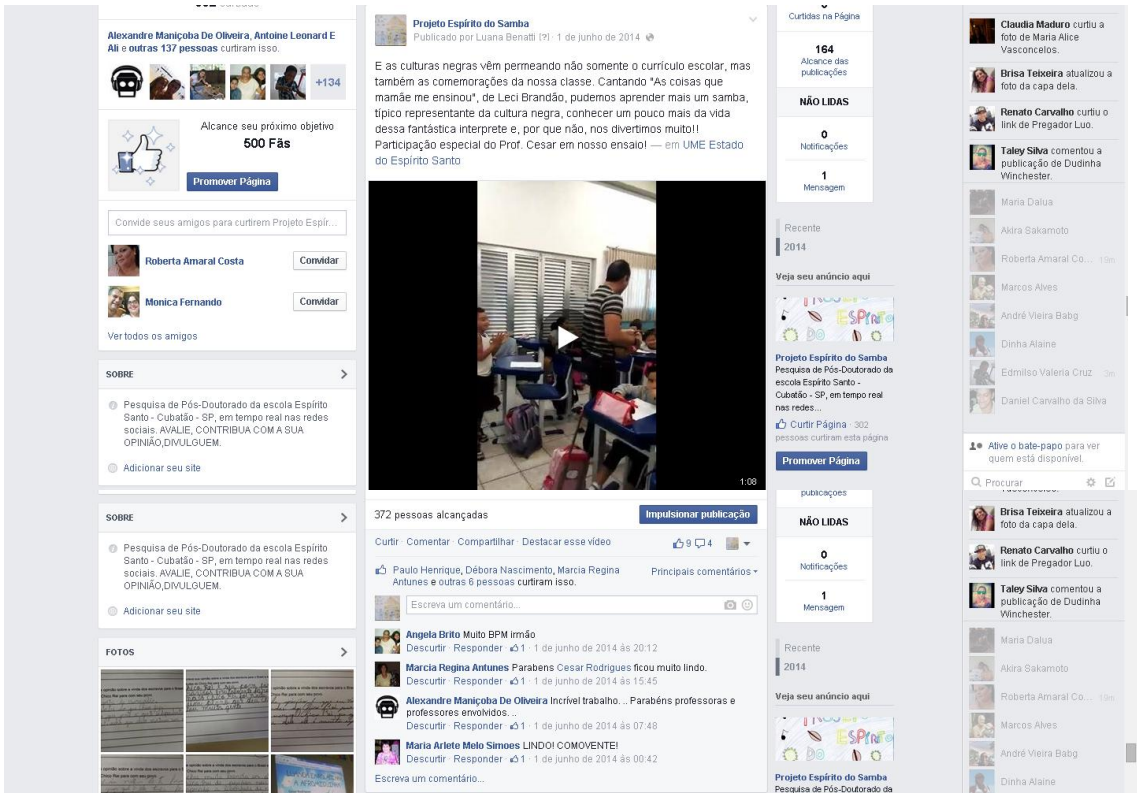
Acesse este vídeo
https://www.facebook.com/video.php?v=551316538310492&set=vb.272927239548314&type=2&theater

Experiência pedagógica 22 – 31 de maio de 2014



Acesse este vídeo
https://www.facebook.com/video.php?v=551347594974053&set=vb.272927239548314&type=2&theater

Experiência pedagógica 23 – 1 de junho de 2014



Acesse esse vídeo
https://www.facebook.com/video.php?v=551403664968446&set=vb.272927239548314&type=2&theater



Acesse esse vídeo
https://www.facebook.com/video.php?v=551770724931740&set=vb.272927239548314&type=2&theater

Experiência pedagógica 24 – 9 de junho de 2014



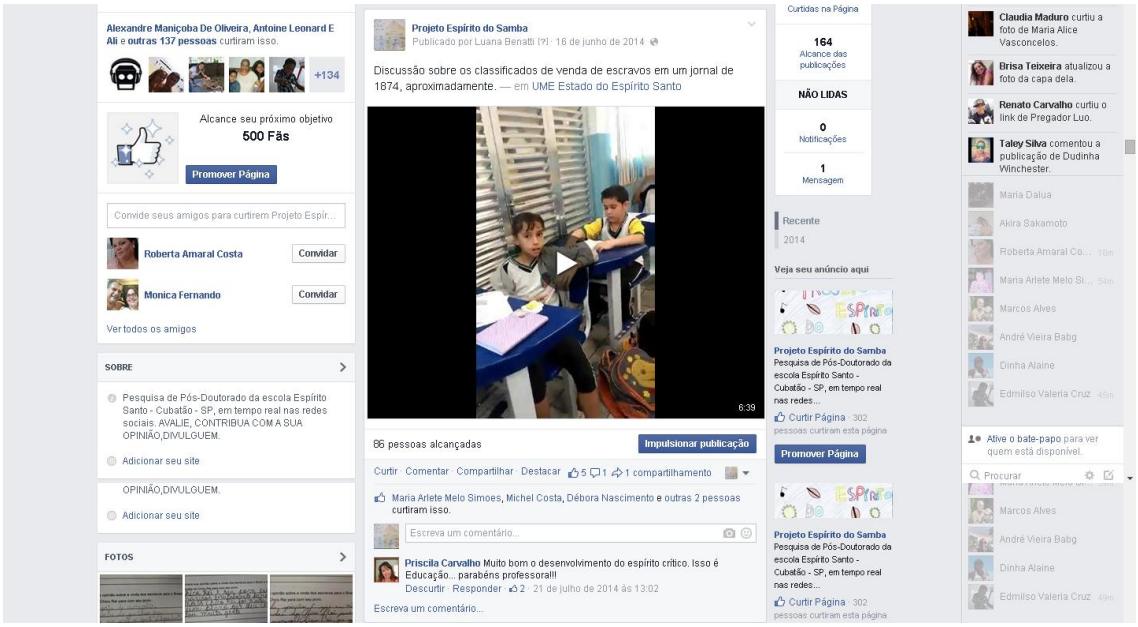
Acesse essas fotos
https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=288427517998286&id=272927239548314

Experiência pedagógica 25 – 16 de Junho de 2014



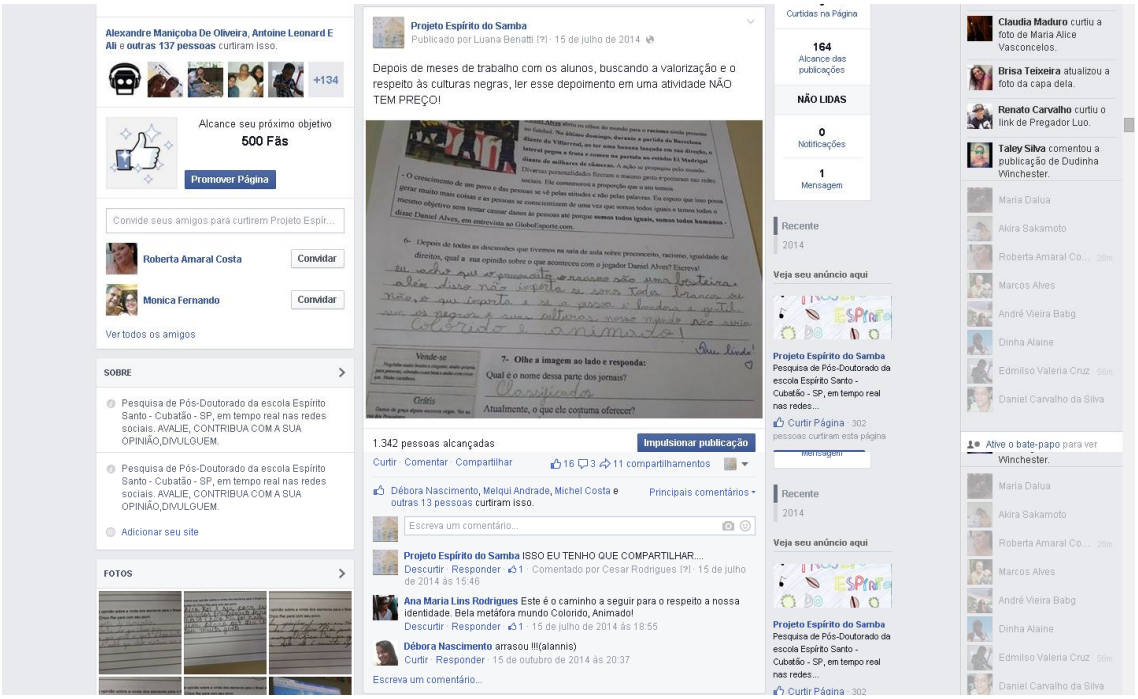
Acesse essas fotos
https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=291265574381147&id=272927239548314

Experiência pedagógica 26 – 16 de Junho de 2014



Acesse esse vídeo
https://www.facebook.com/video.php?v=558914734217339&set=vb.272927239548314&type=2&theater

Experiência pedagógica 27 – 15 de julho de 2014



Experiência pedagógica 28 – 6 de agosto de 2014



Acesse as fotos
https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=307955316045506&id=272927239548314

Experiência pedagógica 29 – 28 de agosto de 2014



Acesse as fotos
https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=318781591629545&id=272927239548314

Experiência pedagógica 30 – 1 de setembro de 2014



Acesse as fotos
https://www.facebook.com/272927239548314/photos/pcb.320390748135296/320389108135460/?type=1&theater

Experiência pedagógica 31 – 1 de setembro de 2014



Acesse as fotos
https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=320394078134963&id=272927239548314

Experiência pedagógica 32 – 10 de setembro de 2014



Acesse o vídeo
https://www.facebook.com/video.php?v=325100924330945&set=vb.272927239548314&type=2&theater

Experiência pedagógica 33 – 11 de setembro de 2014



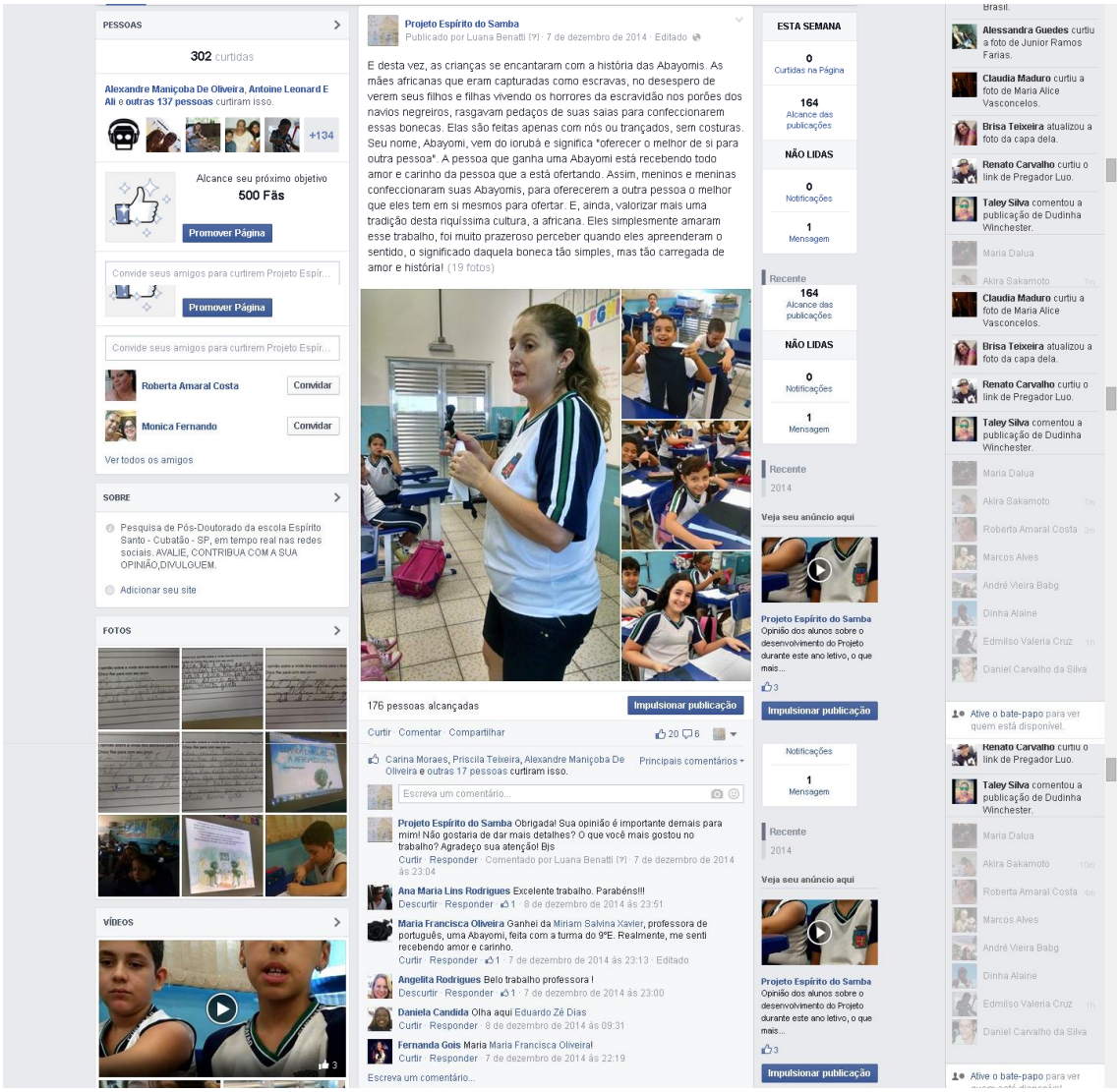
Acesse o vídeo
https://www.facebook.com/video.php?v=325113137663057&set=vb.272927239548314&type=2&theater

Experiência pedagógica 34 – 3 de outubro de 2014



Acesse o vídeo
https://www.facebook.com/video.php?v=335411399966564&set=vb.272927239548314&type=2&theater

Experiência pedagógica 35 – 7 de dezembro de 2014



Acesse as fotos
https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=361893507318353&id=272927239548314

Experiência pedagógica 36 – 7 de dezembro de 2014



Acesse esse vídeo
https://www.facebook.com/video.php?v=361896023984768&set=vb.272927239548314&type=2&theater

Experiência pedagógica 37 – 7 de dezembro de 2014



Acesse esse vídeo
https://www.facebook.com/video.php?v=361899593984411&set=vb.272927239548314&type=2&theater

7 de dezembro de 2014

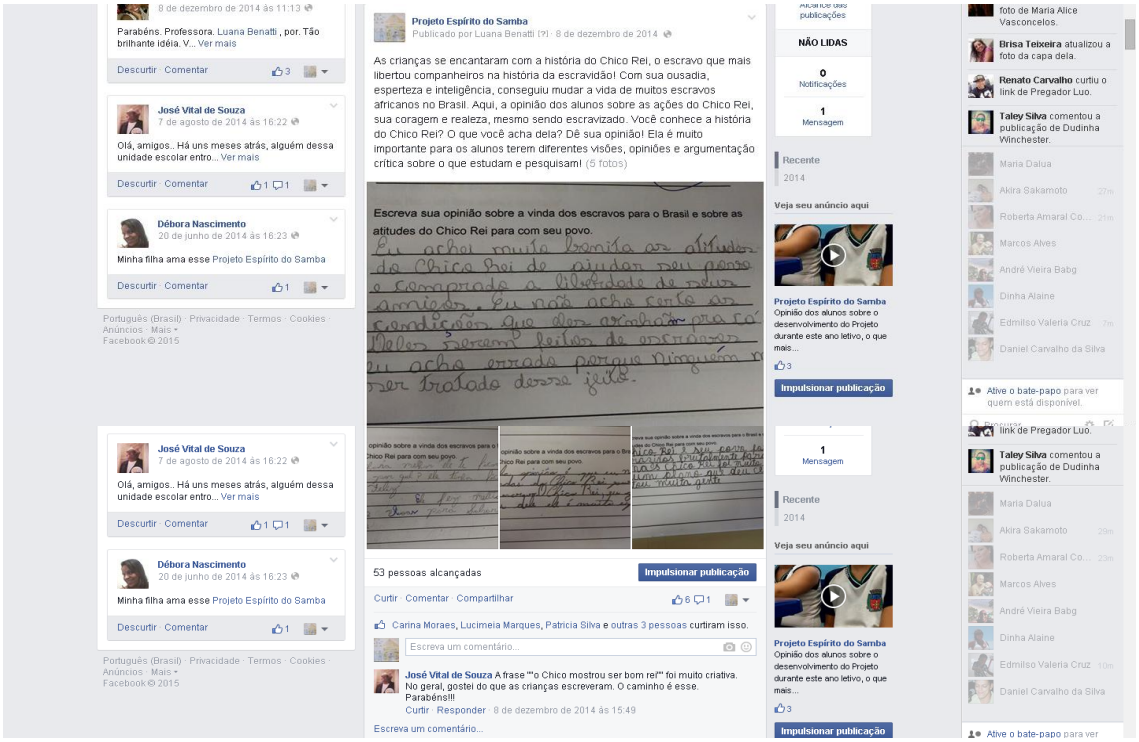


Acesse essas fotos
https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=361906837317020&id=272927239548314

Experiência pedagógica 38 – 8 de dezembro de 2014

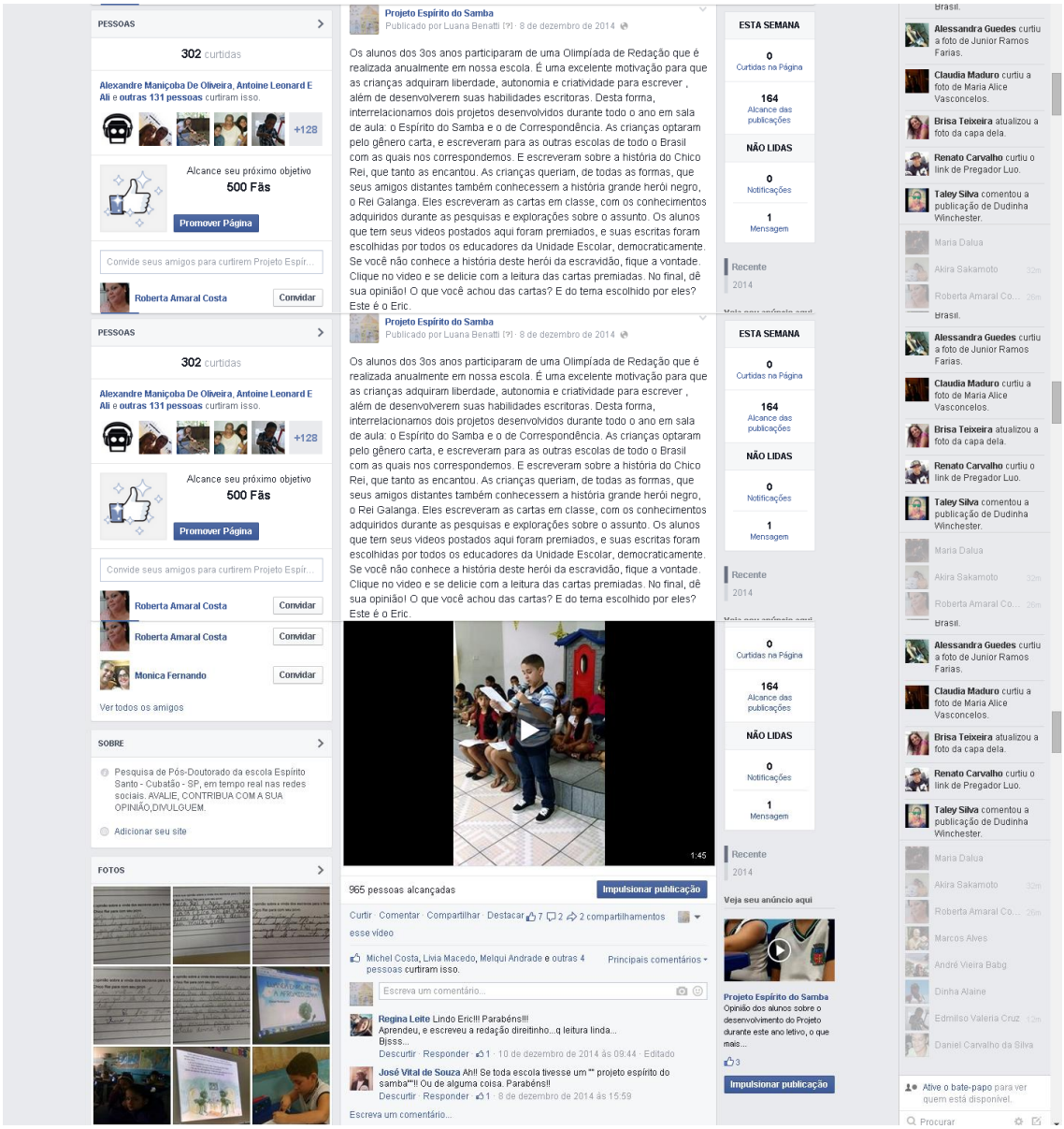


8 de dezembro de 2014



Acesse essas fotos https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=361946923979678&id=272927239548314

8 de dezembro de 2014



Acesse esse vídeo
https://www.facebook.com/video.php?v=361946950646342&set=vb.272927239548314&type=2&theater

8 de dezembro de 2014



Acesse esse vídeo
https://www.facebook.com/video.php?v=361931913981179&set=vb.272927239548314&type=2&theater

8 de dezembro de 2014



Acesse esse vídeo
https://www.facebook.com/video.php?v=361910987316605&set=vb.272927239548314&type=2&theater

Experiência pedagógica 39 – 20 de dezembro de 2014



Acesse esse vídeo
https://www.facebook.com/video.php?v=367355533438817&set=vb.272927239548314&type=2&theater

ANEXO E – Reportagem do jornal “A Tribuna”

A-8 | Cidades | A TRIBUNA www.atribuna.com.br | Quarta-feira 21 maio de 2014

cidades@atribuna.com.br

Comunidade em ação

Samba, a bandeira contra o racismo

Projeto ensina a valorizar a cultura afro-brasileira pelo mais emblemático de seus ritmos. E as letras das canções guardam profundos significados

TATIANE CALIXTO
DA REDAÇÃO

Escolher um dia para recontar a história de Zumbi ou comer canjica é importante, mas não elimina um problema cotidiano que muitos fingem não ver. São mãos negras desenhando a si próprias com o lápis “cor de pele”. Nem de longe da cor delas. Ou cabelos castanho-escuro que no papel ficam amarelos, na tentativa de serem interpretados como loiros. E xingamentos diários que vão ganhando aceitação de apelido e perpetuando o preconceito.

A partir da ideia de uma pesquisa de pós-doutorado do professor César Rodrigues, dois colégios da Baixada Santista aceitaram o desafio de encarar essa realidade e também colocar em prática a exigência do estudo da cultura afro-brasileira nas escolas.

Mas nas unidades municipais Antonio Peres Ferreira, em Praia Grande, e na Espírito Santo, Cubatão, tudo é feito de um jeito especial e divertido. E aos poucos, os resultados vão enchendo o peito de orgulho e os olhos de lágrimas dos responsáveis pelo trabalho.

Os projetos Espírito do Samba, na UME Espírito Santo, e Escola com Samba, na unidade municipal Antonio Peres Ferreira, propõem que, por meio do samba, os alunos aprendam a cultura afro-brasileira, debatam a questão do negro na sociedade atual e aprendam Português, Geografia ou História de um jeito diferente.

TEORIA E PRÁTICA

Na verdade, os projetos fazem parte da pesquisa, *in loco*, do professor César, sob o título *Culturas Negras no Currículo Escolar: Apresentando o samba como possibilidade de resistência*. E todo o processo é disponibilizado na internet.



Formação

Para Michel da Costa, diretor da UME Espírito Santo, em Cubatão, apesar de muita gente falar que não existe racismo e preconceito, eles ainda existem, sim. “E vemos que muito tem a ver com a formação, com a educação dessas crianças. Por isso, é importante a aplicação da lei que prevê o ensino da cultura afrobrasileira (e também indígena) nas escolas, e o desenvolvimento de trabalhos como esse. Algumas classes já desenvolviam, temos alguns projetos, mas muitos professores não sabem como realizar e outros, infelizmente, ainda resistem. Estamos felizes com os resultados”

Segundo César, essa foi a oportunidade que ele encontrou de unir teoria e prática, academia e população e colaborar, quase como um militante, para a valorização do negro.

“Eu sou sambista e sempre achei que o samba teve uma sina de ser marginal, folclórico. Até fazendo um paralelo com o negro. É contextualizado como algo inferior. E isso precisa mudar”.

Quando propôs o projeto para a direção das escolas, visualizou ainda mais a importância da iniciativa. Os diretores, conta, afirmaram que era a oportunidade ideal. Até porque, os professores queriam levar o assunto para a sala de aula, mas não sabiam como fazer.

“No fim, a pesquisa tentará mostrar que esse tema tem que ter um lugar fixo no currículo”, afirma ele. Mas enquanto isso, as escolas têm trabalhos e resultados reais.

Na Escola Municipal Antonio Peres Ferreira, na Vila Sônia, em Praia Grande, o trabalho é desenvolvido numa sala de 5º ano. Segundo a professora Priscila de Souza Teixeira, tudo teve início com o clássico *Saudosa Maloca*, de Adoniran Barbosa.

“E logo surgiu a proposta do professor César, que veio ao encontro do que já estava trabalhando com a sala. Lancei a proposta de pesquisa aos alunos sobre o que era samba, sua origem e seus diversos tipos. Senti o interesse do grupo. Alguns trouxeram até instrumentos musicais para enriquecer a aula”.

E o professor César não fica apenas nos bastidores da pesquisa. Ele vai às escolas, participa das aulas e, claro, como sambista que é, pega logo o cavaquinho e coloca todo mundo para rimar, cantar e dançar.

“No primeiro encontro, eles ficaram maravilhados com a possibilidade da sala ter a sua própria letra de samba. Com isso, venho propondo o samba para desenvolver os conteúdos estabelecidos no currículo escolar dos alunos. Este projeto é importante porque desperta o interesse e torna as aulas mais prazerosas e envolventes”, afirma Priscila.

FOTOS CARLOS NOGUEIRA



Lousa e giz dão lugar ao cavaquinho, um símbolo das aulas de cultura afro-brasileira: aprendizado lúdico

Perfil

Cultura Negra no Currículo Escolar

O que é?
Uma pesquisa de pós-doutorado que propôs o desenvolvimento de projetos que utilizam o samba para que os alunos aprendam a cultura afro-brasileira, debatam a questão do negro na sociedade atual e aprendam Português, Geografia ou História de um jeito diferente

Desde quando?
Há 10 meses

Onde?
Escolas municipais Espírito Santo, em Cubatão, e Antonio Peres Ferreira, em Praia Grande

Multicultural



“É importante desconstruir certas ideias e trazer elementos que motivem as crianças a se apropriarem da escola e que mostrem perspectivas multiculturais”

Cesar Rodrigues, professor

Muito além da música, uma cultura

Quando se trata de educação, os resultados são lentos, mas sólidos. E no caso de todos os trabalhos dos projetos sobre samba nas escolas, propostos pela pesquisa do professor César, eles já começam a se evidenciar.

O nome do projeto na escola Espírito Santo foi uma escolha coletiva. E a sugestão de Manuela Vitoria dos Santos Nascimento, 8 anos, foi acatada pela maioria.

Segundo ela, a ideia inicial foi fazer um trocadilho entre o nome da atividade e o da escola, por isso Espírito do Samba. Porém, o mais importante foi trazer ‘vida’ ao se referir ao samba. “Lá em casa, nós temos o espírito do samba. Eu sou como meu avô, que adora samba. Eu estou adorando o projeto”, garante.

Para Ludmylla Duarte, também de 8 anos, além de divertido, o projeto ensina muito. “É muito legal, porque a gente canta e dança, nós estamos aprendendo que não importa se é branca ou negra. Não é preciso ser da mesma cor para sermos amigos”, diz, direta.

Eric Costa Lima, 8, também garante que o projeto está sendo importantíssimo. “Estou aprendendo que o samba é mais que a música. Por trás de tudo isso tem uma cultura. E é injusto as pessoas se maltratarem por conta da cor da pele. E pessoas ruins não ganham coisas boas no futuro”, diz, sem que ninguém precise acrescentar mais nada.







Eric Lima, 8 anos, injusto maltratar por causa da pele. Manoela batizou o projeto e Ludmyla: divertido

Bonecos brancos, pele negra

Na UME Espírito Santo, o trabalho foi iniciado com a pesquisa sobre o sambista Aniceto do Império. Depois, a turma treinou o próprio poder de rima e criou o refrão do grupo. É a turma do 3º ano que desenvolve o projeto, sob o comando da professora Luana Benatti. E ela encontrou no samba a maneira ideal de abrir as portas para o ensino da cultura afro-brasileira na escola e muito mais do que isso.

“Quando o professor César procurou nossa escola, eu já queria trabalhar a temática, mas não sabia como. É importante porque até então, no dia 20 de novembro, fazemos uma atividade, comemos canjica. Mas o tema precisa existir no dia a dia. Até porque, muitos dos nossos alunos não se reconhecem, não se retratam como negros. Quando pedimos que eles se desenhem, eles desenham bonecos brancos e loiros. É a questão do lápis cor da pele. Aquele lápis é salmão. Muitos não se percebem negros e nem fruto dessa mistura”.

MÚSICA E PRESENTE

Por isso, o trabalho não é só uma questão de história e passado. A música *As Coisas que Mamãe me Ensinou*, de Leci Brandão, por exemplo, foi o foco para os trabalhos do Dia das Mães, inclusive com a pesquisa sobre a biografia de Leci. E o caso da banana lançada ao jogador Daniel Alves, claro, não ficou de fora das discussões na sala da UME Espírito Santo.



Música de Leci Brandão foi o foco para trabalhos do Dia das Mães

“É importante quebrar a ideia que teoria e prática não casam. Aproximar a pesquisa acadêmica da população e trazer esse tema para a sala de aula. Além disso, é importante desconstruir certas ideias e trazer elementos que motivem as crianças a se apropriarem da escola e que mostrem perspectivas multiculturais”, afirma César.

comunidade em ação 2·0·1·4 A TRIBUNA ULTRACARGO

ANEXO F – Relatório de visitas

U.M.E. Estado do Espírito Santo - Cubatão

Relatório de visitas

21/02/14

Cheguei à escola por volta das 9:15 e fui recebido pelo diretor Michel. Essa foi a primeira visita do ano de 2014. De imediato ele me passou a informação sobre o professor de Educação Física com o qual vinha desenvolvendo o trabalho no ano de 2013, me dizendo que o mesmo havia sido transferido para uma outra escola, deixando todas as turmas por conta de um novo professor, prof. Melque. Perguntei a ele qual era o perfil do professor e se ele achava que poderíamos dar prosseguimento ao trabalho da mesma forma que estávamos fazendo no ano passado. Ele me respondeu que o professor parecia estar aberto a novas propostas. Ele me levou ao professor para iniciarmos uma conversa.

Chegando ao professor, perguntei a respeito do trabalho por ele desenvolvido e que estava ali para saber se ele se interessava em fazer parte da pesquisa que eu vinha realizando na escola, cujo Samba seria a manifestação das Culturas Negras a ser trabalhada em suas aulas. De imediato o senti um tanto reticente. Ele me explicou que não trabalhava com música, nem mesmo quando lidava com os estudantes da educação infantil. Disse que não tinha o menor jeito e que os seus procedimentos pedagógicos dialogavam com outras formas de desenvolver as práticas corporais. Cheguei a pensar que ele não estaria disposto a trabalhar dentro da pesquisa, contudo, não me furtei a lhe explicar como o trabalho era feito e disse que eu estaria acompanhado integralmente as aulas iniciais e que, na medida em que o processo fosse se desenvolvendo, traçaríamos um planejamento flexível para darmos conta das demandas contextuais surgidas.

Expliquei que em função de estar me utilizando da pesquisa-ação como método, só poderia lançar de sua parceria se ele identificasse de alguma forma, a necessidade de minha ajuda para lhe ajudar a resolver a situação vivenciada em suas turmas, no caso sendo a falta de suporte pedagógico para trabalhar com as Culturas Negras nas aulas de Educação Física. Quando avisei que seriam duas classes somente, cujas professoras regentes já estão trabalhando conosco desde o ano passado, ele se sentiu mais seguro e admitiu a participação na pesquisa, já que não tem experiência no trabalho com as Culturas Negras e, menos ainda, com o Samba, admitindo que essa seria uma oportunidade de ampliação do seu repertório pedagógico.

Ao terminar o acerto com o novo professor de Educação Física, fui ao encontro das duas professoras que já haviam firmado o compromisso de trabalho desde o ano passado, trabalhando com as turmas-piloto nas quais o trabalho se iniciou. É interessante relembrar que nos encontros que tivemos nos meses de setembro, outubro e novembro de 2013, as mesmas haviam externado o desejo muito grande de participação na pesquisa, como o fizeram. Questionadas a respeito de sua análise em se tratando do trabalho realizado pela secretaria de educação, no que tange a educação para as diferenças, as mesmas tiveram como resposta a educação para as relações étnico-raciais, comentando que, não obstante o desejo de trabalhar com esse tema, sentiam uma extrema dificuldade em virtude da falta de formação para que pudessem ter um desenvolvimento satisfatório. Argumentaram também que existe uma carência de material didático de suporte e que, mesmo com todo o material, de nada isso adiantaria, em função de não saberem *como fazer* tais suportes se transformarem em aulas concretas.

Pensando nessas questões, terminei o ano avaliando a possibilidade de elaboração de uma formação, na qual pudesse construir, *em parceira,* um conjunto de práticas pedagógicas a partir das quais se pudesse avançar na questão em pauta. Ao iniciar o ano de 2014, elaborei um projeto de formação intitulado de **A LEI 11.645/08 E SUAS POSSIBILIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO COTIDIANO ESCOLAR.** Nesse projeto discutiria a questão da lei propriamente dita e dos conceitos imanentes a mesma,

encaminhado as discussões de suporte ao tema “educação para as relações étnico-raciais”, tendo como fechamento a construção de materiais didáticos e estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação.

Apresentei esse material em forma de projeto às professoras, dando-lhes total liberdade para intervirem de quaisquer formas no mesmo. Ficou acordado que eu só finalizaria o projeto definitivo depois das intervenções propostas por elas. Também foi sugerido pelas professoras que pudéssemos abrir espaço para outras companheiras da rede que têm vontade de trabalhar essas questões, mas ficam cerceadas de avançar, por conta das mesmas dificuldades encontradas em função da pouca ou nenhuma formação adquirida, desde a graduação até os dias atuais de profissionalização.

O projeto foi disponibilizado via e-mail para ambas as professoras, aguardando as interferências por elas sugeridas.

Relatório de visita 25 de março de 2014-03-25

Estive com a professora Luana perguntando o porquê de não haver recebido a resposta a respeito das possíveis intervenções que ela pudesse ter me enviado a respeito da proposta de formação “A LEI 11.645/08 E SUAS POSSIBILIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO COTIDIANO ESCOLAR”. Obtive como resposta a fala de que a proposta está muito completa e ela não teria como intervir na mesma. A senti um pouco constrangida em fazer as inferências possíveis para a proposta. Ela ressaltou que em função de eu não ter aparecido na semana passada, tinha pensado que já estava tudo certo e somente aguardava o nosso começo de trabalho no HTP, a ser realizado no dia seguinte à visita, ou seja, 26/03/2014. Ela me convenceu em ir conversar com a coordenadora Fernanda, cujo encontro vinha sendo adiado pela mesma, já que eu havia tentado por duas vezes conversar, não conseguindo, no entanto, o espaço adequado em função da coordenadora alegar estar em um período complicado por conta das muitas atribuições de coordenação.

Me dirigi à sala da coordenação e lá chegando encontrei a coordenadora Fernanda que me recebeu, disponibilizando-se a conversar a respeito da pesquisa que, segundo ela, vinha acompanhando o movimento durante o ano passado com as ações acontecidas nas aulas do professor Marcos de Educação Física e da professora Luana. Mais uma vez passei o que estava acontecendo em nível de pesquisa e apresentei o projeto de formação, esclarecendo que havia sido uma proposta vinda das professoras Luana e Ana Paula. Aproveitei para pedir o espaço do HTP para trabalhar com as duas professores e o professor de Educação Física, à fim de lhes apresentar a estratégia de trabalho a ser utilizada na pesquisa, juntamente com as ações pensadas para cada etapa, abrindo o espaço para que os professores pudessem intervir na mesma. A coordenadora Fernanda me disse que os HTPs de março já estavam todos programados e não havia como liberar as professoras para participarem dessa reunião. Sugeriu-me que eu marcasse a mesma nos tempos das aulas de Educação Física ou Artes. Sem ter outra alternativa, acatei a sugestão da coordenadora e organizei o encontro para a próxima sexta-feira dia 28/03/2014. Prosseguindo a conversa, a coordenadora me pediu que a enviasse a proposta de formação e eu a enviei com cópia pra o diretor Michel, pedindo-os que fizessem suas intervenções e me dessem o retorno para que eu pudesse fechar definitivamente com a SEDUC, oferecendo, a princípio, para toda a rede, ficando a realização dessa forma, na dependência da adesão. De qualquer forma a formação seria oferecida para os professores da Unidade Municipal de Ensino, desde que a adesão fosse espontânea por conta dos pressupostos do método da pesquisa-ação, utilizado em nossa metodologia.

A coordenadora Fernanda comentou que as formações promovidas pela SEDUC estão resumidas em alfabetização e que são muito importantes. Porém, existem também outras áreas importantes que têm de ser exploradas e essa, talvez, seja uma lacuna a ser preenchida nas políticas de formação.

Surpreendeu-me a receptividade, porém não saberia dizer até que ponto não há um incômodo com a pesquisa. Por enquanto, deparo-me com uma esfinge a ponto de ser devorado....

Me organizei com as professoras para o encontro de sexta-feira e definiremos o plano de trabalho.

28032014

Conforme o combinado, fizemos a reunião com as duas professoras. A professora Ana Paula, infelizmente não poderá participar da pesquisa em função das atribuições a ela conferidas. Ademais se encontra grávida e esse estado tem exigido dela uma reorganização da rotina, fato tal que a deixou com o tempo ainda mais minimizado.

Em relação à professora Luana, tudo certo. Ela leu tanto o projeto da formação, quanto o material didático enviado – o original do Yabá Kekerê Maria –, ela fez com que eu lesse a história do material didático.

Eu apresentei um plano de curso iniciado, com a proposta de fazermos as intervenções em conjunto, à medida que as situações forem acontecendo. Ficou acertado que a professora iniciará o trabalho em sala de aula, fazendo o mapeamento dos conhecimentos dos alunos em no que diz respeito ao Samba. Acertamos que as crianças teriam 4 dias para pesquisar e no quarto dia ela faria as experimentações, ouvindo os variados tipos de Samba trazidos por eles, sendo complementados pelos vídeos e áudios trazidos pela professora. Nesse dia a professora propiciará variadas experimentações em diversos âmbitos. Fiquei de trazer instrumentos de Samba para que as crianças possam identificar e associar os sons ouvidos no Samba com os instrumentos. Também serão disponibilizados vídeos de pessoas Sambando de várias formas e cantando os diversos tipos de Samba identificados. A intenção é complementar essa prática com a minha intervenção na sexta-feira, na qual trarei o Samba de Partido Alto por meio da voz de Aniceto do Império e, a partir da experiência de percepção do Samba de Partido Alto e seus desmembramentos, começar as

experimentações de construção de rimas com o tema ou os temas sugeridos pela própria turma.

Em relação às intervenções da coordenadora, ela não leu o projeto alegando estar sem tempo.... vamos ver no que vai dar. O diretor também recebeu o projeto de formação e não interveio.

Uma coisa que muito me chamou a atenção se deveu ao fato de a professora Luana ter me pedido para que, antes de aplicarmos o material didático da pesquisa, ou seja, o livro “Yabá Kekerê Maria: a menina da escola com Samba”, nós fizéssemos uma reunião com as mães, a fim de esclarecer o porquê de estarmos trabalhando com aquele tema, já que no livro haviam algumas referências à cultura africana, as mesmas passando pela questão da religiosidade ao explicarem a origem dos nomes das personagens.

De imediato questionei o porquê da reunião, pois julgava que a mesma deveria acontecer sim, no sentido de dividir com as mães o fato de estarmos realizando uma pesquisa, ou seja, dividir a natureza do trabalho, fato mais que justo. No entanto, reunir para evitar represálias por conta de se trabalhar aspectos da cultura africana, em função de existir um grupo de famílias evangélicas que repudiavam quaisquer referências às questões ligadas às africanidades, por julgarem que faziam apologia às religiões afro-brasileiras e de matriz africana.

06042014

Cheguei à escola por volta das 8:30 horas e fui direto à sala da professora Luana. As crianças já se encontravam ansiosas por minha visita, pois na semana anterior, conforme o combinado, a professora fez o mapeamento com todas elas, sugerindo como tarefa a pesquisa sobre o Samba. Várias fontes foram utilizadas pelas alunas e alunos em suas pesquisas, dentre elas: consultas na internet, consultas aos pais, parentes, moradores da comunidade, revistas e livros. A professora iniciou a aula me passando o resultado das pesquisas impressos sob forma de pequenos trabalhos de pesquisa. A minha primeira ação foi perguntar sobre o que eles tinham conseguido levantar em relação ao Samba. Vários depoimentos

surgiram. Falaram que o Samba tinha surgido no Recôncavo Baiano, falaram das Escolas de Samba, dos cantores de Pagode, dos Sambas Enredo, etc.

Comecei a minha intervenção perguntando se eles já tinham ouvido falar num tipo de Samba chamado **“Samba de Partido Alto”**. Um percentual mínimo disse que sim e eu me propus a explicar o que era esse tal Samba de Partido Alto. Expliquei-lhes que era um tipo de Samba que tinha na cidade do Rio de Janeiro o seu maior reduto de difusão. Expliquei a sua composição, ou seja, um refrão – repetido durante a cantoria do **Partido Alto** – e as rimas, intercalando cada refrão. Foi dito que, de uma maneira geral, esse tipo de Samba funcionava com um tema sobre o qual as rimas eram desenvolvidas e que esse tema, muita das vezes, surgia de situações acontecidas no momento em que o Samba de Partido Alto estava sendo cantado. Às vezes, situações engraçadas, às vezes situações tristes, às vezes situações estranhas, ou seja, quaisquer tipos de situações estariam sujeitas a serem trabalhadas como temas dentro do **Samba de Partido Alto.**

Apresentei à turma um cantor, cuja fama se espalhou por todo o Brasil, por conta do mesmo ser considerado uma das maiores expressões nesse estilo do gênero musical *Samba.* Apresentei o CD do *Mestre Aniceto do Império*. De imediato todos os estudantes gargalharam em função do nome ser muito estranho. Me aproveitei dessa situação hilária para atraí-los ao tema. Expliquei que era *“do Império”* em função do mesmo pertencer ao quadro de compositores e fundadores de uma escola de Samba carioca tradicional chamada *Império Serrano,* daí o seu nome ter o acompanhamento *“do Império”.*

Disse à turma que a voz dele também era bem diferente e, provavelmente, eles deveriam achá-la, no mínimo, curiosa. Coloquei o cd a tocar e a reação não foi diferente do que se esperava, ao ouvirem a voz do *Mestre Aniceto do Império*, todas e todos começaram a gargalhar, fato que provocou uma maior descontração da turma, quebrando o clima de ansiedade instaurado desde o começo da aula por conta do início do trabalho – segundo comentário da professora Luana. A música apresentada se chama “Um bocadinho só”.

A primeira proposta foi identificarmos o que era rima e o que era refrão. Identificado tal problema, propus que as alunas e alunos compusessem um Samba de Partido Alto. Eles aproveitaram a melodia da música *Um bocadinho só* e desenvolveram um tema próprio. Escolheram falar deles mesmos. Obtivemos o seguinte resultado:

10042014

Cheguei às 10:00 hs na escola e fui direto à sala de aula. Lá chegando encontrei a professora Luana sem a turma que estava no pátio sendo ensaiada pela coordenadora pedagógica Fernanda. Ao sentar para conversar com a professora, me espantei, pois o que estava sendo ensaiado com as crianças pela coordenadora era uma apresentação para o dia das mães. Até aí nada de novo, no entanto, a música utilizada para o ensaio era um Samba! Fiquei sem entender o porquê da coordenadora não ter atrelado esse evento a nossa pesquisa e comentei com a professora Luana e ela me disse também não ter entendido o porquê de não se trabalhar conjuntamente para que uma coisa ficasse atrelada a outra, enfim....

A professora Luana comentou a respeito do retorno obtido a partir da última aula. Disse que as crianças ficaram muito estimuladas com tudo o que aconteceu e que o evento ainda reverberava em suas aulas. Contou-me também que uma professora do 4º ano, professora Claudia, a nos ver elaborando as estratégias de ação na sala dos professores, ficou muito interessada em saber o que estávamos trabalhando. Ao tomar ciência do acontecido e dos primeiros resultados, pediu para participar da pesquisa por entender que a mesma poderia ajudar muito a sua turma no processo de ensino e aprendizagem. Pedi a professora Luana que a convidasse para conversar conosco. Ela veio ao nosso encontro e explicamos no que consistia a pesquisa, quais eram as ações iniciais e quais seriam os procedimentos uma vez dado início ao trabalho. Ela concordou e se programou para participar. Contudo, nos disse que só conseguiria começar na semana seguinte à semana santa que vigeria do dia 14 ao17. Ficamos acertados dessa forma, ou seja, ela começando a partir da semana do dia 21 de abril.

Eu e a professora Luana continuamos a nossa conversa e combinamos o próximo encontro para o dia 24/04. Nesse encontro nós trabalharíamos as imagens de sambistas que apareceram na pesquisa, trazidos por um aluno em uma impressão do material colhido na pesquisa dos conhecimentos sobre o Samba. Fiquei de gravar os vídeos com os sambistas cantando suas respectivas músicas de sucesso, para que assistíssemos em sala de aula e depois discutíssemos sobre o vídeo apresentado.

22042014

Criei a fanpage da escola de Praia Grande que também participa da pesquisa. Entrei em contato com a professora Luana para que ela a acessasse e, a partir desse acesso, pudesse criar as ideias referentes à criação de sua própria página, conforme combinamos como procedimento de pesquisa. Ela acessou a página e curtiu, porém, a professora Priscila, responsável pela turma da escola Antonio Peres – Praia Grande – ainda não havia alimentado a página com as experiências vivenciadas com a sua turma durante a pesquisa. O nome dado a Fanpage foi “Projeto Escola COM SAMBA”, segundo sugeriu a professora Priscila. O logo utilizado para representar a página foi escolhido a partir de um desenho elaborado por uma das alunas de uma instituição de ensino da rede de Cubatão, na qual eu já havia começado a desenvolver os estudos do Samba no currículo escolar, porém sem a perspectiva acadêmica de pesquisa. A professora Priscila gostou muito do logo e preferiu que ele, pelo menos por enquanto, permanecesse como representação da Fanpage.

Depois da professora Luana ter acessado a Fanpage da outra escola que participa da pesquisa, perguntei-a se ela havia gostado do logo e se interessava que eu construísse a sua Fanpage com o mesmo logo. Ela disse que havia gostado muito, mas que preferia que as crianças de sua turma construíssem o próprio logo e depois, em votação, escolhessem o desenho que melhor representasse a ideia da construção. Me propôs também que as crianças compusessem um nome próprio para a pesquisa realizada, fato com o qual concordei de imediato. Ela me pediu que eu desse o prazo do dia 24/04,

data em que eu a visitaria para a participação presencial. Ela disse que ao escolher o desenho e o nome, me enviaria por correio eletrônico, a fim de que eu pudesse terminar a construção da Fanpage de sua turma.

24042014

Cheguei à escola às 9:30 hs e a turma, em função da reação de euforia, aguardava ansiosa. Conforme o combinado, hoje trabalharíamos os sambistas que foram selecionados pelo levantamento das crianças na pesquisa inicial a respeito dos conhecimentos sobre o Samba. Comecei relembrando o que havíamos combinado apenas para reforçar a conversa anterior, efetuada com a professora Luana, antes da minha chegada.

De imediato encontrei as crianças finalizando os seus desenhos para que um deles fosse escolhido como logo da Fanpage. A professora me comunicou que eles nomearam a página de “Espírito do Samba”, em alusão ao nome da escola que é Espírito Santo e também pelo fato do Samba – segundo a justificativa da aluna que criou o nome – para ser bom tinha de ter espírito. Ressalta-se que essa menina que criou esse nome é recém-chegada a escola, transferida de outra unidade escolar por conta de ter sofrido Bulling. A professora Luana relatou que ela ao chegar, há uma semana, chegou acuada, chorando e que lhe contou que havia sido transferida por conta da perseguição. No episódio da escolha do nome, a professora disse que, em meio ao furor discente de tentar contemplar as criações individuais, ela se aproximou, falando-lhe ao ouvido o nome Espírito do Samba. De imediato a professora pediu que a turma toda a ouvisse e, ao relatar a sua sugestão, a menina recebeu uma salva de palmas espontânea de toda a turma. A partir desse evento foi iniciada a virada emocional da menina de elevação da autoestima.

Iniciamos com um vídeo do Aniceto do Império, pois as crianças só o haviam escutado pelo CD. Elas tiveram a oportunidade de vê-lo num documentário, no qual o mesmo cantava Partido Alto junto ao jornalista Sérgio Cabral e o Ator Perfeito Fortuna, em meio a uma reunião de amigos. Nessa entrevista, fora proposta uma roda de Partido Alto comandada pelo Aniceto do Império, cuja improvisação ficava por conta do mesmo em parceria com os

demais participantes, combinando versos terminados por “ora”, atribuindo aos respondentes a tarefa de completá-los em resposta às perguntas que ele ia improvisando intermitentemente.

As crianças assistiram e durante a exibição, interrompi para perguntar sobre o que eles estavam cantando e quais seriam as combinações de rimas que deveriam ser feitas. As crianças identificaram de imediato a questão da finalização das rimas com “ora” e demos prosseguimento até o fim do vídeo. Em seguida, exibiu-se um vídeo da Dona Ivone Lara em parceria com Arlindo Cruz e Zeca Pagodinho, todos cantando uma música de autoria da Dona Ivone Lara, sendo que, no meio da música, Arlindo Cruz e Zeca Pagodinho improvisavam versos no estilo do Partido Alto em combinação com a música que cantavam. Finalizei com a exibição de um vídeo do programa do Chacrinha, no qual a cantora Jovelina Pérola Negra se apresentara.

Fomos atropelados pelo tempo, pois as crianças tinham de ensaiar a apresentação do dia das mães com a coordenadora pedagógica Fernanda. Contudo, demos conta da discussão sobre o que fora apresentado, abordando aspectos dos cantores de Samba, dos cantores que já estavam mortos (Aniceto e Jovelina) e dos que estavam vivos, ressaltando que a apresentação desses cantores que já estavam mortos era importante, pois eles faziam parte da história do Samba e que, para chegarmos aonde estamos agora, pessoas como elas e eles tiveram que ajudar a construir esse caminho. Também escolhemos (professores e alunos) os desenhos que representariam a turma no Facebook.

As crianças foram para o ensaio da apresentação do dia das mães e nos sentamos, eu a e professora Luana, para construirmos a Fanpage. Assim o fizemos e a publicamos no Facebook. A professora ficou com o compromisso de alimentar a página à noite, para que os acessos pudessem começar.

29042014

Cheguei à escola às 9:00 horas e as crianças estavam na aula de Educação Física. Pude conversar com a professora Luana a respeito da jornalista Tatiane Calixto do jornal “A Tribuna”. Essa profissional, por meio do acesso ao Facebook, ficou conhecendo a pesquisa e se interessou por nos entrevistar. Também quis que nos inscrevêssemos no site do jornal “A Tribuna”, para participarmos de um concurso realizado com experiências inovadoras na educação, promovido pela mesma instituição. Ela, via rede social, me disse que em uma pesquisa acabou por acessar as duas Fanpages “Projeto Escola com Samba” e “Projeto Espírito do Samba”. Por conta disso, combinou de estar presente no próximo encontro que realizaríamos, sugerindo inclusive, que a professora Priscila, responsável pelo projeto no município de Praia Grande, escola municipal Antonio Peres, estivesse presente para que fossem acrescentados dados da experiência vivida por ela dentro da pesquisa.

De imediato a professora Luana, como de costume, concordou com a ideia, sem deixar, no entanto, de demonstrar um misto de espanto e felicidade pelo fato de seu trabalho em sala de aula já ter tomado toda essa dimensão em tão pouco tempo. As crianças se encontravam em sala de aula e realizando algumas tarefas relativas às rotinas pedagógicas até que a professora de Artes os pegasse para a sua aula. Depois das crianças saírem para a aula de Artes, a professora me apresentou a ideia de trabalhar o tema do dias das mães com um Samba de uma das cantoras sambistas que constavam na lista de sambistas trabalhada anteriormente. Fiquei muito satisfeito com a proposta e, de imediato, concordei. Ficamos combinados que trabalharíamos essas questões no próximo encontro no qual também seria realizada a reportagem com a jornalista Tatiane Calixto, do jornal “A Tribuna”. Esse encontro foi marcado para o dia 05 de maio, na quinta-feira próxima seria o dia 0105, portanto, feriado esticado com a emenda da sexta-feira.

05052014

Cheguei a escola às 8:00 horas e encontrei a professora Luana trabalhando um texto com as crianças. Esse texto se referia à cantora Leci

Brandão. A professora descobriu, por conta das pesquisas que vinha fazendo após o início de nosso trabalho, que essa cantora tinha um Samba que falava das coisas que aprendera com a sua mãe. O nome da música era “As coisas que mamãe me ensinou”. De imediato, a professora Luana vislumbrou muitas possibilidades pedagógicas se trabalhasse com essa música como tema para o dia das mães. Não titubeou e assim o fez. Como de costume não o fez de maneira rasa. Pesquisou a biografia dessa cantora – desconhecida para ela até então –, tanto quanto sua discografia. Aproveitou a bigrafia da cantora que além de ser um dos expoentes do Samba, tem uma vida marcada pela militância política, figurando atualmente em seu primeiro mandato como deputada federal e, mais do que isso tudo é mulher e negra. Aproveitou essa característica da cantora de maneira exemplar, em função de estar trabalhando as questões do racismo com a turma. A leitura do texto trazido pela professora estava sendo feita em conjunto e cada detalhe relacionado à valorização da cantora era vinculado ao sucesso, antes de tudo de uma mulher negra.

Outros aspectos relacionados ao racismo foram trazidos pelas crianças, destacando-se o do caso do jogador do time espanhol Barcelona, Daniel Alves – *o caso da banana.* Participei da leitura final do texto e da discussão proposta pela professora e desenvolvida por todos nós em conjunto. Segue o texto.....

Ao fim da discussão a repórter Tatiane Calixto e o fotógrafo Carlos Nogueira chegaram para a entrevista. As crianças tiveram a oportunidade de mostrar o que haviam construído até o presente momento, explicaram o que era que se estava fazendo, todas as coisas descobertas até o presente momento e, ao mostrar o Partido Alto que criaram, construíram um refrão para o jornal “A Tribuna”, dentro desse Samba autoral.

A jornalista nos entrevistou, a mim e à professora Luana. Entrevistou também algumas crianças, estando conosco por volta de uma hora e meia. Havíamos combinado da professora Priscila que desenvolve o projeto no município de Praia Grande estar conosco, participando dessa entrevista, contudo, por conta de problemas de ordem de saúde a mesma não pode comparecer. A jornalista propôs entrevistá-la por meio do Facebook. Eu achei o máximo, pois dessa forma o diálogo com a proposta de disponibilização da

pesquisa nas redes sociais estimulara formas alternativas de interação a partir dessa iniciativa.

Ao término das atividades, por ocasião da saída, uma das crianças me abraçou e relatou que essa fora a MELHOR AULA DE SUA VIDA. Não preciso dizer que saí da escola tomado de total êxtase pedagógico, coisa que somente a profissão de professor poderia me proporcionar.

07052014

Cheguei às 10:00 horas, pois havia marcado uma reunião com a professora Luana e o Professor Melque, o de Educação Física. A intenção era apresentar um plano de trabalho inicial que servisse como referencial para a retomada da atuação da Educação Física na pesquisa. Há que se relatar a mudança de professores ocorrida no início do ano como de grande impacto no andamento da pesquisa. Esse fato fez com que parássemos de desenvolvê-la nas aulas de Educação Física, por conta dessa troca exigir uma reorganização na dinâmica de funcionamento até então desenvolvida com o antigo professor. Do meu lado tive alguns problemas de organização do tempo para poder dar conta do oferecimento desse suporte inicial ao professor. Tivemos alguns problemas de horário e como, a princípio, senti o professor um tanto receoso em trabalhar a proposta do Samba em suas aulas, resolvi por bem não forçar a situação, direcionando todas as energias para o trabalho em sala de aula com a professora e as crianças. Essa estratégia deu certo, pois, à medida que o professor ia apanhar as crianças, levando-as para as suas aulas, propositalmente nos encontrava realizando alguma atividade. As crianças sempre o convidavam para participar do fim das atividades e ele começou a ficar menos tenso e propenso à participação, a ponto de me chamar para conversar, propondo que eu construísse um caminho que funcionasse como suporte para o início do seu trabalho. Essa atitude foi crucial para que os princípios da pesquisa-ação fossem estabelecidos, já que me sugerira o auxílio na resolução de um problema pedagógico inerente às práticas da Educação Física Escolar.

Partindo da situação supracitada, elaborei um plano inicial para as aulas de Educação Física com o auxílio indireto das professoras Luana e Priscila – por conta de tomar por base todas as experiências já realizadas em sala de aula, nas duas escolas, desde o início da pesquisa. Aproveitei o mapeamento das crianças e as possibilidades suscitadas pelos mesmos e sugeri que o trabalho se iniciasse da seguinte forma: .....

Combinamos o início desse trabalho para a semana do dia 16042014, não obstante, todas as crianças já estarem envolvidas no desenvolvimento da pesquisa, as aulas de Educação Física terão o suporte total e acontecerão em caráter de intercomplementaridade com as atividades acontecidas em sala de aula. A professora Luana dará o suporte ao professor Melqui, discutindo o desenvolvimento das aulas, discutindo estratégias, elaborando ações conjuntas, etc., eu estarei presente nas discussões individuais e coletivas colaborando no que for necessário. O mesmo acontecerá com as professoras da outra escola.

14052014

Realização de uma entrevista com a repórter Tatiana Calixto a respeito de suas impressões sobre o projeto. Essa repórter foi a que escreveu a matéria descrevendo a pesquisa, cuja foi publicada no jornal “A Tribuna”, o de maior circulação na Baixada Santista.

21052014

Entrevista com a professora Luana Benatti sobre as impressões que as crianças tiveram após fazerem parte da matéria de um grande jornal impresso.

28052014

Exploração dos anúncios dos classificados de um jornal de 1874, cujo assunto era o tráfico de escravos e a exploração de menores negros negociados como mercadoria. As questões do racismo foram muito bem exploradas nessa atividade e a perspectiva da sociedade da época foi trazida

em comparação com os dias atuais, analisando a posição ocupada pela População Negra em nossa sociedade.

07062014

Nessa visita podemos trabalhar a biografia da Cantora Leci Brandão que passou a ser uma grande referência de mulher negra para toda a turma. Trabalhamos uma de suas músicas, aproveitando o seu conteúdo para discutirmos alguns valores familiares ligados ao respeito e reconhecimento de todas as raças.

02082014

Conversa com a professora Luana Benatti a respeito do retorno dado pelas alunas e alunos após a volta das férias e planejamento das novas ações a serem aplicadas.

0608214

Entrevista com a professora Luana Benatti a respeito da reedição do autorretrato das alunas e alunos desenhados dentro das suas representações reais como membros da População Negra, já que ao iniciar o projeto, todos se autorretratavam como loiros.

26082014

Realização de uma atividade em sala de aula, na qual as crianças assistiam alguns vídeos sobre as biografias de personagens do mundo do Samba e em seguida discutiam e ressignificavam algumas músicas de autoria dos mesmos.

02092014

Entrevistei a professora Luana Benatti a respeito de alguns questionamentos levantados por ela em relação à formatação das aulas estritamente ligadas ao planejamento.

09092014

Planejamento das atividades com as belezas negras, de tal maneira que se enfatizasse a discriminação positiva de tudo que há na natureza e é negro.

16092014

Apresentação do Samba enredo da escola de Samba Acadêmicos do Salgueiro de 1964, cujo mesmo versava sobre a história de um dos grandes heróis da mitologia negra, “Chico Rei”.

10102014

Replanejamento das atividades voltadas ao conhecimento do continente africano como local de onde muitos de nossos antepassados eram oriundos. Trabalho com o livro “Luanda enroladinha, a afromiguinha”.

08122014

Entrevista com a professora Luana Benatti a respeito da participação dos alunos na Olimpíada de redação que é uma realização anual da escola, onde as crianças ao optarem pelo gênero textual “carta”, escreveram sobre a história do “Chico Rei”,dando sinais nítidos de que na sua nova concepção de referencial de heróis figuravam alguns negros.