

# A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 E O PROCESSO DE AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE DE ESTUDANTES NEGRAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE OLINDA - PE

Allyne Valentim da Silva<sup>1</sup>  
Raphael Barros de Santana<sup>2</sup>  
Maria da Conceição dos Reis<sup>3</sup>

## Resumo

Entendendo a promulgação da Lei nº 10.639/2003 como um grande marco no cenário da educação brasileira, o presente artigo se propõe compreender como acontece à implementação da Lei nº 10.639/2003 na prática pedagógica de uma escola da Rede Municipal de Olinda - PE e suas contribuições para o processo de afirmação da identidade de estudantes negras. Para responder a esse objetivo, realizamos entrevistas com a gestora da escola, professores e estudantes negras. No decorrer das entrevistas foi destacado como acontece à implementação da Lei na escola e quais as práticas pedagógicas que contribuem para o processo de afirmação da identidade das estudantes negras. Através do contato com as estudantes foi possível destacar a percepção delas sobre o processo de afirmação e construção da identidade e as interferências das práticas pedagógicas nesse processo. Os resultados da pesquisa apontam que a escola tem desenvolvido práticas pedagógicas significativas no que tange os objetivos traçados pela educação das relações étnico-raciais, e essas práticas têm colaborado fortemente para o processo da afirmação da identidade negra das estudantes

**Palavras-Chave:** Educação das relações étnico-raciais; Práticas Pedagógicas; Identidade Negra.

## 1. INTRODUÇÃO

Destacamos a promulgação da Lei nº 10.639/2003 como um grande marco no cenário da educação brasileira. Após muitos anos de lutas, persistência, e resistência dos grupos que formam o Movimento Negro brasileiro, a história e cultura afro-brasileira e africana, se tornou obrigatória na educação básica.

Sabemos que desde o processo de colonização do Brasil, os europeus disseminaram uma imagem de superioridade sobre os povos que foram dominados por eles. Diante disso, Silva (2013, p.1) destaca que a Lei nº 10.639/2003 vai além de ajustes curriculares, mas também estabelece correções das imagens distorcidas, das pessoas

---

<sup>1</sup>Concluinte do Curso de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. Email: allynevalentim@hotmail.com

<sup>2</sup>Concluinte do Curso de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. Email: barrosraphael25@hotmail.com

<sup>3</sup>Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional – Centro de Educação – UFPE. E-mail: cecareis@hotmail.com

negras, que foram construídas e são reforçadas na sociedade brasileira, além de destacar suas fortes contribuições para a formação da nossa nação.

O nosso interesse por essa pesquisa surgiu através da nossa aproximação com as discussões que envolvem a educação das relações étnico-raciais. Durante a nossa formação, no curso de pedagogia, nos foi possibilitado o primeiro contato com essa temática, por intermédio das disciplinas e docentes que trabalham com a mesma.

A respeito da educação das relações étnico-raciais, Silva (2007, p. 490) afirma que:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais.

Diante desta afirmação, é possível destacarmos a educação das relações étnico-raciais como um importante instrumento para o conhecimento sobre si e sobre o outro, para o exercício do respeito à diversidade social e cultural existentes em nosso país, para o fortalecimento e construção das identidades e na luta contra o racismo.

Em uma das nossas experiências com a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP), no ano de 2015, decidimos trabalhar com a educação das relações étnico-raciais. Sendo assim, desenvolvemos uma sequência didática direcionada para a história e cultura afro-brasileira. Ao iniciarmos a execução da nossa sequência, com crianças do ensino fundamental I, nos deparamos com falas impactantes que reforçavam o discurso de negação de identidade, partindo de crianças negras. A partir dessa experiência iniciamos um processo intenso de reflexão acerca da importância da Lei nº 10.639/2003 e de sua aplicabilidade.

Em conversa com algumas professoras da escola que realizamos nossa PPP, foi possível identificarmos que elas não possuíam o mínimo conhecimento sobre a Lei e sua real importância. A respeito disso, Gomes (2017) destaca que todas as educadoras e educadores deveriam conhecer a aprovação e normatização da Lei nº 10.639/03, pois a partir desse conhecimento é possível criarmos caminhos para superação do racismo e fortalecimento da identidade.

Considerando as questões elencadas no parágrafo acima, nos surgiu o seguinte questionamento: Há escolas que realizam trabalhos com a Lei nº 10.639/2003? A partir dessa inquietação, decidimos pesquisar uma escola que desenvolvesse práticas que

garantissem a aplicabilidade da Lei. Sendo assim, recorreremos a nossa orientadora, e através de encontros e conversas nos foi apresentada, através de fotos em uma rede social, uma Escola da Rede municipal de Olinda- PE, que desenvolve um projeto voltado para a abordagem étnico-racial, e que tem o seu enfoque no processo de construção afirmação das estudantes negras.

Diante disso, a questão central da nossa pesquisa é compreender se e de que forma a implementação da Lei nº 10.639/2003 tem contribuído para o processo de afirmação da identidade de estudantes negras. Através da nossa hipótese, acreditamos que a implementação da Lei tem auxiliado as estudantes no processo de afirmação da identidade trazendo o conhecimento sobre si e o empoderamento.

Destacamos como o objetivo geral dessa pesquisa: compreender como acontece a implementação da Lei nº 10.639/2003 na prática pedagógica de uma escola da Rede Municipal de Olinda e suas contribuições para o processo de afirmação da identidade de estudantes negras. Como objetivos específicos pretendemos: descrever como acontece o trabalho com a educação das relações étnico-raciais na escola; identificar as práticas pedagógicas que contribuem para afirmação da identidade negra das estudantes; conhecer como as estudantes negras percebem o processo de afirmação da sua identidade.

Organizamos a nossa discussão teórica em três categorias. Na primeira categoria realizamos uma discussão acerca da educação das relações étnico-raciais e a promulgação da Lei nº 10.639/2003. Em seguida desenvolvemos uma breve discussão sobre práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais. Finalizamos com a discussão sobre identidade negra.

Posteriormente apresentamos nosso percurso metodológico para a realização da pesquisa, a caracterização dos sujeitos entrevistados, a caracterização da escola, da comunidade em seu entorno e por fim realizamos a análise e discussão dos resultados.

Quanto à relevância social do nosso trabalho, acreditamos que ele nos apresentou a escola como um espaço de possível contribuição para o conhecimento e respeito à diversidade. De caráter pessoal e profissional, acreditamos que nossa pesquisa nos ajudou a compreender como tem se dado o processo de construção de identidade, e a importância da realização de um trabalho efetivo voltado para a educação das relações étnico-raciais. Como relevância acadêmica, a nossa pesquisa desvelou a Lei. nº 10.639/2003 e a educação das relações étnico-raciais apontando-as como fortes instrumentos para o processo de construção da identidade negra.

No que se refere ao trabalho com a educação das relações étnico-raciais, na escola, a pesquisa aponta que as práticas pedagógicas têm percorrido um caminho significativo no que tange os objetivos traçados pela educação das relações étnico-raciais e apresentam características inspiradoras. Na percepção das estudantes negras, essas práticas têm contribuído de forma significativa para o processo de construção e afirmação da identidade.

## **2. DISCUSSÃO TEÓRICA**

Na discussão referente à educação das relações étnico raciais, apresentamos brevemente a história de luta e resistência das pessoas negras no processo de formação da sociedade brasileira. Também destacamos o protagonismo do Movimento Negro na luta para garantir o acesso das pessoas negras à educação formal até a implementação da Lei nº 10.639/2003. Em seguida discutimos sobre práticas pedagógicas como articulação da educação com a prática social, relacionando com a educação das relações étnico-raciais. Por fim, discutimos sobre a construção identidade como um processo das relações sociais e culturais e articulamos essa discussão com o processo de construção da identidade negra.

### **2.1 Educação das relações étnico-raciais**

Ao discutirmos sobre a população negra, no Brasil, consideramos de suma importância a realização de um breve apanhado histórico dos conflitos enfrentados por ela no decorrer da construção da história do nosso país.

Arrancados de terras do Continente Africano, negros e negras foram trazidos (as) as terras brasileiras e submetidos a condições desumanas de trabalho, humilhações e violências, a serviço de grupos que formavam a elite do país. Dentro desse processo violento e opressor, que perdurou séculos, e que chamamos de escravidão, também houve inúmeras tentativas de silenciamento e apagamento das raízes culturais e da história desse povo escravizado.

É importante destacarmos que mesmo diante de toda a opressão vivida, nem todos os negros e negras escravizados reagiram de forma pacífica as atrocidades ao qual eram submetidos (as). As formas de resistência e luta desse povo merece destaque. Como

principal símbolo de resistência, destacamos as formações dos quilombos, onde os escravizados reconstruíam suas tradições culturais e se organizavam politicamente.

Após a “abolição” da escravidão, em 13 de maio de 1888, a população negra foi jogada as ruas, sem destino e amparo social. Sendo assim, não compreendemos essa iniciativa como um ato compassivo do Estado Brasileiro. Diversos grupos de negros e negras, ex-escravizados e fugitivos, se organizavam politicamente, com o apoio de intelectuais e demais membros da sociedade civil na luta pelos ideais abolicionistas. Compreendendo esse fenômeno social, destacamos a população negra, escravizada, como protagonista nesse processo.

Para a população negra, o fim da escravidão significou a criação de novas formas de sobrevivência. Ou seja, as pessoas negras cravaram uma nova luta por dignidade e pela conquista de espaço na sociedade. Podemos afirmar que a “liberdade” concedida a esse povo foi extremamente limitada. Os direitos básicos de cidadania e humanidade mais uma vez lhes foram negados. E dentre esses destacamos o direito a educação.

Após anos de exclusão social e direitos negados, Silva e Araújo (2005, p.73) destacam que na década de 20 uma pequena parcela da população negra, que conseguiu acesso a escolarização, se mobilizou, e deu início a mais um sistema de resistência. A partir dessas mobilizações, iniciaram-se as primeiras reivindicações sociais e surgimento dos movimentos negros. Silva e Araújo (2005, p. 73), relatam que:

Esses movimentos negros, que obtiveram forte repercussão na década de 20, reivindicavam a igualdade de direitos e uma educação ampla que propiciasse aos negros recém-egressos do cativeiro e seus descendentes a participação nos eventos culturais, sociais, políticos e econômicos em curso. Assim, as manifestações de conscientização, de protesto, união e integração social estavam permeadas de discursos em prol da valorização do negro – respeito, prestígio e honorabilidade – e da ascensão social através da educação.

Com base no que foi elencado no parágrafo acima, é importante destacarmos e reconhecermos quão significativos foram os mecanismos utilizados pelos movimentos negros, que fortaleceram a luta contra a desigualdade social que a população negra sofreu e sofre até os dias atuais. Os movimentos negros exerceram um importante papel nas lutas sociais, que por períodos duradouros, foram ignorados pela sociedade e governantes. Através de uma batalha social e incessante de respeito às origens e paixão pelas raízes, esses movimentos conservaram acessas, no país, suas culturas que representam os grupos socialmente esquecidos.

Dentro desse processo, não podemos deixar de destacar o protagonismo da Frente Negra Brasileira<sup>4</sup>, na década de 30, e do Teatro Experimental do Negro<sup>5</sup>, na década de 40, que foi comandado por Abdias do Nascimento. Esses dois grupos se comprometeram na luta por uma educação que atentasse para a história e cultura do Continente Africano e do povo negro como estratégia de combate a discriminação racial nos espaços escolares.

As lutas e reivindicações dos movimentos negros se estendem até os dias atuais. Destacamos como uma grande conquista da população negra, no cenário da educação brasileira, a Lei nº 10.639, assinada pelo presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva em 9 de janeiro de 2003. Silva (2013, p.1), destaca que a Lei simboliza todas as lutas dos movimentos negros e suas entidades, e também representa as estratégias e persistência das famílias e comunidade negra, para que os jovens e crianças conhecessem as contribuições da população negra na construção do Brasil. A Lei nº10.639/2003 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) na Lei de nº 9.394/96, tornando obrigatório em escolas de educação básica, privadas e públicas, o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

Em 17 de junho de 2004, o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução CP/CNE nº 1, estabeleceu diretrizes curriculares direcionadas ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e a educação das relações étnico-raciais, assim cumprindo determinações da Lei. Tanto a lei como a resolução, reafirmam a todos o direito a educação, mas destacam o direito ao conhecimento e reconhecimento das diferenças.

Com a promulgação da lei também foi instituído o dia Nacional da Consciência Negra em 20 de novembro, em homenagem ao dia da morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares. O dia da consciência negra é marcado pela luta contra o preconceito racial no Brasil.

Diante disso, nós educadores, devemos evidenciar nos ambientes escolares, a cultura e a história afro-brasileira e africana como componente formador da sociedade brasileira, onde as pessoas negras são apontadas como indivíduos memoráveis, considerando o conhecimento e as ideias de importantes intelectuais negros e negras

---

<sup>4</sup> Foi um movimento negro brasileiro fundado em 16 de setembro de 1931, reconhecido como partido político em 1936. A entidade se expandiu em diversos estados brasileiros como Espírito Santo, Bahia, Rio de Janeiro, Pernambuco, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. A FNB proveu a população afrodescendente de assistência social, meios de resistência e combate ao racismo.

<sup>5</sup> Foi uma companhia teatral brasileira fundada por Abdias do Nascimento, atuante entre os anos de 1944 e 1961.

brasileiros (as), a cultura (música, culinária, dança) e as religiões de matriz africana. Sendo assim:

Cabe, portanto, ligar essas experiências ao cotidiano escolar. Torná-las reconhecidas por todos os atores envolvidos com o processo de educação no Brasil, em especial professores/as e alunos (as). De outro modo, trabalhar para que as escolas brasileiras se tornem um espaço público em que haja igualdade de tratamento e oportunidades. (BRASIL, 2006)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana destacam que a educação das relações étnico-raciais deve fazer com que os alunos e professores, negros ou brancos, sintam-se valorizados. Sendo assim, salientamos que a educação das relações étnico-raciais nada mais é do que a “reeducação das relações entre negros e brancos [...]” (Brasil, 2004).

De acordo com dados da pesquisa coordenada por Gomes (2012), a Lei 10.639/2003 tem sido implementada pelos sistemas de ensino e tem sido componente das práticas pedagógicas nas instituições educacionais. Entretanto, isto tem ocorrido de maneira irregular, com graus diferenciados de intensidade, enraizamento e sustentabilidade. Estas questões estão intrinsecamente relacionadas às questões estruturais da sociedade brasileira e, particularmente, da educação:

[...] a existência do racismo ambíguo; a persistência do mito da democracia racial no imaginário social e pedagógico; a imbricação entre desigualdade racial, social e regional; as condições de trabalho nas escolas; a infraestrutura da escola; a rigidez dos currículos, da estrutura e da organização escolar; as distintas nuances de gestão democrática; a formação inicial, continuada e em serviço dos (as) educadores(as), os limites e os avanços das políticas educacionais destinadas aos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino; os dilemas enfrentados pelas escolas no contexto urbano e rural; os desafios da educação escolar quilombola. (GOMES, 2012a, p. 360)

Bento (2006, p.73), diz que o debate que permeia as relações raciais, na maioria das vezes, causa reações tensas, e não é incomum nos defrontarmos com falas que tentam desvalorizar esse debate. Apesar dos desafios e obstáculos encontrados, é importante termos consciência da carga emancipatória que as discussões, o trabalho com a educação das relações étnico-raciais e as práticas pedagógicas são capazes de promover nos ambientes escolares.

## 2.2 Práticas Pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-raciais

Compreendemos a prática pedagógica como uma prática social que perpassa a formação humana, e que ela vai além da didática e dos percursos metodológicos traçados por qualquer instituição escolar; ela simboliza a articulação da educação com a prática social.

É comum confundirmos a prática pedagógica e a prática docente, afinal, elas não são desassociáveis. Mas ao lançarmos o nosso olhar para o âmbito escolar é possível identificarmos que os processos de ensino e aprendizagem vão além da sala de aula.

Sendo assim, podemos ressaltar que a prática pedagógica é resultado das diversas relações que são desenvolvidas entre os sujeitos atuantes na escola, pois é uma prática coletiva. Ela transpassa as paredes das salas de aula; ela não está centrada na relação professor e aluno, mas ocorre nos diversos espaços da escola e que também transpassa o currículo escolar. A respeito disso, Silva (2016, p.63) enfatiza que:

Ainda que consideremos a relevância da atuação docente como mediadora dos processos de escolarização, atribuir-lhes demasiada centralidade nesses processos é isentar os demais atores da instituição escolar (discentes, gestores, funcionários) de suas responsabilidades na relação dialógica que se faz necessária a qualquer prática educativa, se consideramos a perspectiva freireana de educação.

Não temos aqui a intenção de isentar o educador de sua responsabilidade como orientador no processo de construção do conhecimento, mas visualizando a prática pedagógica como um fenômeno mais amplo, que possui uma finalidade e que permeia as relações entre os sujeitos que constituem a instituição escolar (gestores, docentes, discentes, funcionários, entre outros).

Trazendo a discussão sobre práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais, destacamos que diversos fatores implicam para a não realização de práticas efetivas nas escolas. Sobre isso, Varejão Filha (2015, p.25) destaca que a falta de formações continuadas acerca da história africana e afro-brasileira, a ausência de materiais didáticos e a ausência das temáticas raciais no Projeto Político Pedagógico da escola são determinantes para que esse trabalho não seja efetivado.

A respeito da falta de formação continuada, foi possível identificarmos isso na fala de algumas professoras durante os nossos estágios obrigatórios no curso de



pedagogia. Muitas relatavam ter receio em abordar a temática étnico-racial, em sala de aula, por não ter propriedade sobre ela. Outras, além de não conhecer a temática, demonstravam total desinteresse pela mesma. Sobre isso, Gomes (2012, p.24) destaca que dificilmente a escola consegue lidar com as questões étnico-raciais e com a diversidade, tendo em vista que historicamente é um espaço de reprodução do racismo.

Portanto, salientamos que a ausência de práticas pedagógicas que focalizem a educação das relações étnico-raciais, nega a comunidade escolar o conhecimento acerca da história e cultura afro-brasileira e africana, além de não combater práticas que estigmatizem a pessoa negra, que fortaleça o racismo e o discurso de negação de identidade.

Compreendendo a prática pedagógica como um processo coletivo que é construído no ambiente escolar, entendemos que a responsabilidade para com as ações educativas que efetuam o que a Lei nº 10.639/2003 propõe, não devem ser centralizadas no trabalho docente, mas deve compor o currículo escolar e o seu Projeto Político Pedagógico.

As práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais devem proporcionar uma reflexão e olhar crítico acerca dos direitos historicamente negados a população negra, assim como permitir a realização de trabalhos, projetos e intervenções que possibilitem o conhecimento da história e cultura africana a afro-brasileira. Elas precisam oportunizar a reeducação nas relações entre as pessoas negras e não negras, além de possibilitar uma ampliação cultural que colabore para a valorização, o respeito à diversidade, e contribuir para o processo de construção e afirmação da identidade negra.

### **2.3 Sobre Identidade Negra**

Ao iniciarmos essa discussão, partimos do princípio que a construção da identidade é resultado das relações sociais e culturais. É partir das diferenças que as identidades surgem, seja na esfera individual ou coletiva. A respeito disso, Reis (2013, p.48) ressalta que “são as diferenças entre os diversos grupos sociais que marcam e estimulam a construção da identidade de um determinado grupo”.

O processo de construção de identidade de um grupo ou indivíduo é iniciado no momento em que há a consciência das desigualdades que os permeiam. Ou seja, quando grupos ou indivíduos conseguem perceber, dentro de suas configurações sociais e nas relações de poder existentes na sociedade que vivem, diferenças que limitam os seus

direitos sociais, eles se organizam e se fortalecem em busca de uma afirmação. Afirmação essa que resulta na construção das diversas identidades. Silva (2000, p.75) destaca que a afirmação da identidade traduz o desejo de garantia ao acesso aos bens sociais.

A respeito da identidade negra não é diferente, o seu processo de construção também é resultante das relações sociais. Munanga (2015, p.1) destaca que a identidade negra não se revela quando há a conscientização das diferentes pigmentações e das diferenças biológicas que existem entre as pessoas brancas e negras, mas ela é um resultado do descobrimento do continente africano pelas navegações portuguesas, pelo descobrimento da escravidão, do tráfico negreiro e da colonização que o continente africano e o seu povo foi submetido. Para o processo de construção da identidade negra é necessário conhecer, nem que seja minimamente, a história de um povo.

É importante destacarmos que o processo de construção e conscientização da identidade negra é doloroso, é comum que antes da afirmação venha à negação. Vivemos em uma sociedade que historicamente colocou as pessoas negras à margem; a mídia brasileira, historicamente, tem representado pessoas negras em condições subalternas. São diversos os fatores históricos e sociais que corroboram para a negação da identidade negra. Dentre eles, não podemos deixar de destacar o processo de branqueamento o qual a população negra foi submetida no Brasil, uma estratégia da elite brasileira, que Nascimento (2018) define como estratégia de genocídio de uma raça, que teve o seu nascedouro no período escravocrata, mas apresenta resquícios até os dias atuais.

O processo de branqueamento, segundo Nascimento (2018, p.84), foi fundamentado na exploração sexual da mulher negra. Ou seja, os homens brancos pertencentes às classes dominantes violentavam as mulheres negras para que fosse originado o que se denominava como produtos de sangue misto: os pardos, mulatos, morenos, entre outras denominações. É comum ouvirmos pessoas negras utilizarem essas denominações para definirem sua raça ou cor. É menos doloroso assumir-se pardo, moreno ou mulato. Afirmar-se negro numa sociedade que naturaliza o racismo dói.

Sendo assim, compreendemos para que se inicie o processo de afirmação da identidade negra é fundamental que a pessoa negra conheça a história de resistência das pessoas negras escravizadas. Sobre isso Reis (2013, p.56) afirma que:

A partir do momento que a pessoa negra se autodenomina, conhece e se identifica com outras pessoas que constituem um grupo. A partir de elementos como: história, resistência, religião, cultura e cor da pele,

começa então o reconhecimento do processo de construção de sua identidade e também de resistência [...]

Articulando a discussão sobre identidade negra com o âmbito escolar, podemos destacar a escola como um lugar de encontro das mais diferentes realidades e culturas existentes na sociedade. A escola é um dos espaços que as pessoas negras se confrontam diariamente com os mais diferentes olhares sobre a sua cor, sobre a textura do seu cabelo, suas características físicas, sobre a sua cultura e história. Esses olhares são determinantes no seu processo de afirmação ou negação da identidade. A escola é um espaço que influi estritamente no processo de construção da identidade negra. A respeito disso, Silva (2000, p.53) destaca que:

O alunado afrodescendente constrói a sua identidade em um processo histórico que os tem posto à margem, inclusive do elementar bem à condição humana que é a educação. O acesso ao sistema foi conquistado, mas as condições de permanência é um desafio. Quando de alguma forma superam a necessidade e conseguem insistir na formação escolar, não encontram no ambiente uma identificação compatível com a sua realidade de vida, suas aspirações e expectativas, pois seu universo permanece fora da escola, quando a mesma é conduzida tendo por referência o padrão eurocêntrico de desenvolvimento humano.

Ao discutirmos sobre identidade negra e as relações étnico-raciais no âmbito escolar, nos questionamos se a escola tem conseguido, através de práticas pedagógicas, contribuir para o processo de construção e reconhecimento da identidade negra dos alunos (as). Compreendo-a como um espaço que forma conhecimentos culturais e sociais, é importante conhecermos como ela vem interagindo no processo de reconhecimento e autoafirmação da identidade negra.

### **3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A nossa pesquisa foi realizada em uma escola da Rede de Ensino Municipal, localizada na cidade de Olinda-PE, no bairro Cidade Tabajara. Para atender melhor as nossas indagações decidimos trabalhar com a pesquisa qualitativa, que possibilita o contato direto do pesquisador com a situação que se deseja ser estudada. Sobre a pesquisa qualitativa Minayo (2002) afirma que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p.21).

Caracterizamos a nossa pesquisa como qualitativa por entendermos que a mesma nos proporciona uma interação contínua com o campo pesquisado, onde o foco principal é todo o processo da pesquisa e não apenas o resultado.

O processo de investigação que norteou a temática da pesquisa situou-se na metodologia do estudo de caso, que nos permitiu o aprofundamento, restrição do campo e compreensão da realidade investigada. De acordo com Gil (2008, p.15), o estudo de caso caracteriza-se por ser um “estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, permitindo seu amplo e detalhado conhecimento” e, conseqüentemente o aprofundamento das informações sobre o contexto ou sujeito investigado.

O procedimento de coleta de dados se deu por meio de aplicação de entrevistas semiestruturadas que foram gravadas e posteriormente transcritas. A entrevista semiestruturada nos permitiu um processo de interação, onde tivemos como finalidade obter informações dos entrevistados através de um roteiro que permeia a nossa problemática central. A entrevista semiestruturada consiste em um dos procedimentos para que seja realizada a coleta de dados. No caso da entrevista, segundo Lüdke (1986),

Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (p. 33)

Lüdke (1986) também enfatiza que “... A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (p.34). As entrevistas foram realizadas na escola com a gestora e dois professores.

As entrevistas foram realizadas na escola, nos espaços da sala de aula e sala dos professores. As questões que nortearam as entrevistas com a gestora, alunas e os professores tiveram o objetivo de compreender: como acontece à implementação da Lei. 10.639/2003 na escola; quem iniciou o trabalho com a educação das relações étnico-raciais e como eles são desenvolvidos; se os professores receberam formação; quais os

entraves, desafios e conflitos enfrentados; como a comunidade escolar se envolve nos projetos e atividades desenvolvidas; quais os trabalhos desenvolvidos tratam do processo de construção da identidade negra; quais as mudanças percebidas em relação a identidade das estudantes negras; como avalia a contribuição do trabalho para a afirmação da identidade negra das estudantes.

Como critério de escolha das estudantes negras que entrevistamos, estabelecemos que elas deveriam estar, no mínimo, há cinco anos na escola, o que para nós seria um tempo considerável para que elas apresentassem mudanças relacionadas a construção e afirmação da identidade negra tendo em vista o contato delas com práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, que objetivam a educação das relações étnico-raciais. Solicitamos a gestora o agendamento de uma visita a escola para que pudéssemos verificar quais estudantes se disponibilizariam a conversar conosco. Ao chegarmos à escola fomos recebidos pela vice-gestora. Apresentamo-nos, apresentamos o objetivo da pesquisa e os critérios estabelecidos para a realização da conversa com as estudantes. Sendo assim, a vice-gestora sugeriu que fizéssemos o primeiro contato coma turma do 9º ano, tendo em vista que lá estavam presentes as estudantes com mais tempo na escola. Dirigimo-nos a sala do 9º ano e ao apresentarmos nossa pesquisa, seis estudantes se disponibilizaram a conversar conosco. A conversa com as estudantes foi realizada no espaço da sala dos professores e para coletar os dados utilizamos a técnica de grupo focal. Optamos pela técnica de grupo focal, visto que este procedimento encoraja e possibilita uma melhor interação entre as alunas.

O grupo focal não tem objetivo de alcançar a concordância entre os entrevistados, o mediador é que deve gerar situações para que diferentes compreensões e pontos de vista sejam expostos durante as entrevistas. Dias (2000) diz que "Diferentemente de outras técnicas de reunião, seu objetivo é a sinergia entre as pessoas e não o consenso. Quanto mais ideias surgirem melhor" (p.5). O que se é debatido utilizando dessa técnica como procedimento de coleta dados deve ocorrer de uma forma tranquila, para que os entrevistados não se sintam constrangidos, desta maneira é possível assegurar a troca de ideias dos sujeitos em relação a nossa problemática central. Tendo essa forma interativa, os grupos focais apresentam facilidade do desenvolvimento de estudos que tem como objetivo compreender preferências, necessidades sentimentos e atitudes dos entrevistados.

Para o procedimento de análise de dados, utilizamos a técnica sistematizada por Bardin (2002) que permitirá uma análise de conteúdo crítica com a qual “é possível

realizar categorizações a partir de alguns critérios como os semânticos (categorias temáticas); e sintáticos (verbos, adjetivos, advérbios)” (p.117-118). Bardin (2002) também trata a análise como:

(...) um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. (...). Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois polos: do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. (P. 9)

Dentro do percurso de análise buscamos respeitar as etapas propostas por Bardin (2002): pré-análise, exploração do material, inferência e interpretação. Assim, estabelecemos um maior diálogo entre a teoria, seus conceitos e os dados coletados de maneira que conseguimos evitar simples descrições de resultados sem um olhar teórico.

### **3.1 Caracterização da Escola**

Para o desenvolvimento da pesquisa, buscamos encontrar uma escola que desenvolvesse trabalhos, atividades ou projetos com a temática étnico-racial. Baseando-nos nesse critério, verificamos através das mídias sociais, que essa escola havia desenvolvido projetos que tiveram um destaque significativo no que se refere à educação das relações étnico-raciais. Sendo assim, percebemos que ela seria um campo interessante para alcançarmos os objetivos propostos pela nossa pesquisa.

A Escola está localizada no município de Olinda - PE, no bairro da Cidade Tabajara e atende a oito comunidades em torno dela, que são: Sítio do Cajá; Campo do Manca; Vaquejada; Mangabeira; Quatro de Outubro; Beira Rio; Japão e Satélite. De acordo com o censo escolar (2018), a escola tem 862 alunos matriculados, sendo 71 na educação infantil, 350 no ensino fundamental I, 258 no ensino fundamental II e 183 na EJA. No mesmo bairro está localizado o Centro Cultural Casa da Rabeca, que foi fundado pelo Mestre Salustiano reverenciando as manifestações populares como frevo, maracatu, ciranda e cavalo marinho. No entorno da escola existem muitas igrejas protestantes, alguns terreiros de umbanda e de candomblé e uma igreja católica. O terreiro mais conhecido é o de Mãe Jane de Oyá. Sendo assim, a escola acolhe alunos pertencentes a esses quatro segmentos religiosos, sendo de maior predominância o seguimento protestante.

### **3.2 Perfil dos Sujeitos Entrevistados**

A gestora da escola possui formação em pedagogia e atua na escola há 19 anos. O professor entrevistado também possui formação em pedagogia e está na escola há 17 anos. A professora entrevistada é graduada em letras e atua na escola há 6 anos. Para identificação desses das falas desses sujeitos, no decorrer da nossa discussão dos resultados, utilizaremos os códigos (G) para a gestora, (P1) para o professor 1 e (P2) para a professora 2. Segue, abaixo, o quadro 1 com o perfil dos sujeitos:

**QUADRO 1**

<b>QUADRO COM PERFIL DA GESTORA E PROFESSORES</b>		
<b>FUNÇÃO</b>	<b>TEMPO NA ESCOLA</b>	<b>FORMAÇÃO</b>
GESTORA	19 ANOS	PEDAGOGIA
PROFESSOR 1	17 ANOS	PEDAGOGIA
PROFESSOR 2	6 ANOS	LETRAS

Para identificação das falas das estudantes entrevistadas, utilizaremos nomes fictícios. As estudantes têm entre 13 e 15 anos de idade e cursam o 9º ano e estão. Ruth, Djamilia e Carolina estão na escola há 5 anos. Conceição está há 6 anos, Zezé há 9 anos e Elza há 12 anos. Abaixo apresentamos o quadro 2 com o perfil das estudantes:

**QUADRO 2**

<b>QUADRO COM PERFIL DAS ESTUDANTES</b>			
<b>ESTUDANTES</b>	<b>IDADE</b>	<b>SÉRIE</b>	<b>TEMPO NA ESCOLA</b>
ELZA	13 ANOS	9º ANO	12 ANOS
RUTH	14 ANOS	9º ANO	5 ANOS
ZEZÉ	14 ANOS	9º ANO	9 ANOS
DJAMILIA	15 ANOS	9º ANO	5 ANOS
CAROLINA	15 ANOS	9º ANO	5 ANOS
CONCEIÇÃO	14 ANOS	9º ANO	6 ANOS

#### **4. ANÁLISES DOS RESULTADOS**

#### **4.1 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE DE ESTUDANTES NEGRAS.**

Ao realizarmos a nossa pesquisa, após 16 anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003, percebemos que a sua implementação prossegue perpassando por caminhos difíceis. A formação docente, que deve ser garantida pelas Redes Estaduais e Municipais, nem sempre é efetiva; o Estado, na prática, não tem dado conta da fiscalização de sua aplicabilidade; ainda há professores que desconhecem, se recusam a conhecer e a trabalhar o que a Lei propõe.

Dessa forma, a sua implementação, por vezes, está reduzida a ações individuais de sujeitos que são comprometidos com a causa. Como exemplo, destacamos a escola que serviu como nosso campo de pesquisa. Com base nas entrevistas realizadas com os professores da Instituição de Ensino, identificamos que as primeiras ações, projetos e atividades que permeiam a educação das relações étnico-raciais foram iniciativas da atual gestora da escola, que se autodeclara negra, é militante do Movimento Negro e reconhece a importância da Lei.

É importante reconhecermos que, mesmo partindo de ações individuais e tendo sua aplicabilidade reduzida a pequenas ações e projetos, o poder de transformação e de quebra de paradigmas que a educação das relações étnico-raciais pode promover é relevante, e isso pode gerar um impacto positivo no processo de construção e afirmação da identidade negra de estudantes, docentes e demais sujeitos que integram a comunidade escolar. Apresentaremos e discutiremos isso nas categorias de análise desta pesquisa.

No processo de pré-análise dos dados foram delimitadas três categorias de análise: A educação das relações étnico-raciais na escola; as práticas pedagógicas que contribuem para o processo de afirmação da identidade negra; a percepção das estudantes negras sobre o processo de afirmação de sua identidade. Na primeira categoria descreveremos como acontece o trabalho com educação das relações étnico-raciais na escola. Na segunda categoria apresentaremos as práticas pedagógicas que contribuem para o processo de afirmação da identidade de estudantes negras. Por último apresentaremos como as estudantes negras têm percebido o processo de afirmação da identidade.

#### **4.2 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA**



O trabalho com a educação das relações étnico-raciais começou a ser desenvolvido na escola por iniciativa da atual gestora. Por ser mulher, negra e militante do Movimento Negro, ela esteve presente em espaços que discutiam a implementação da Lei 10.639/2003 e acompanhou o seu processo de promulgação.

Quando atuava como professora, ela organizou as primeiras rodas de capoeira e de contos da literatura afro-brasileira na escola. Por reconhecer a importância da Lei, ela decidiu desenvolver atividades que garantissem a sua aplicabilidade. Sobre a importância da Lei ela destaca que:

A Lei para mim é importante porque ela vai dar panos de fundo para que a gente descubra a nossa verdadeira história (G)

Há a compreensão de que a Lei é um caminho para o conhecimento da verdadeira história do povo negro, que por vezes foi, e é ocultada nos livros de história, nos currículos escolares, nos livros didáticos, na mídia, etc. Ainda sobre a importância da Lei, ela afirma:

Eu avalio a lei como uma grande vitória e, além disso, avalio e digo que a importância foi descolonizar olhares, descolonizar currículos. (G)

A Lei descoloniza olhares e currículos ao apresentar a história da sociedade brasileira numa perspectiva não eurocêntrica, promovendo o conhecimento da história de luta, resistência e afirmação da população negra ao longo dos anos. Segundo Silva (2013, p.4), através do reconhecimento e valorização da cultura e história afro-brasileira e africana é possível pensarmos num projeto de sociedade justa.

Segundo a gestora e os professores entrevistados, a implementação da Lei, na escola, acontece através de projetos, atividades e aulas. O primeiro projeto desenvolvido na escola, destacado por ela como “extraordinário”, foi o projeto *Mitologia Sem Medo*, onde os estudantes puderam conhecer a história dos Orixás através de rodas de leitura:

Foi extraordinário. Foi uma guerra porque teve pais que vieram e falaram: “Meu filho não vem pra escola e não vai estudar isso”, e aí a gente começou a ver que tinha que fazer reunião com os pais. (G)

No processo de execução desse projeto começaram a surgir os primeiros entraves na relação família/escola. Pensando em aliviar essas tensões, os pais foram convidados a escola para conhecer o projeto:

Tivemos que fazer reunião com os pais, contar as histórias para os pais, fazer um paralelo e dizer: Olha, Afrodite, a deusa da beleza, grega,

linda, ninguém questiona, mas em África Afrodite tem o nome de Oxum, ela vai ter as mesmas características, o mesmo poder de sedução. Então até os pais entraram nessa roda de conversa para que a gente pudesse trabalhar, respirar com mais facilidade. (G)

Segundo a gestora, anualmente é organizado um calendário para que os trabalhos não sejam realizados de forma pontual. Sendo assim, as atividades são iniciadas no período de carnaval. Nessas atividades, a gestora relatou que já foram realizadas pesquisas sobre personalidades negras que atuam no carnaval pernambucano e suas biografias; pesquisas sobre os grupos de afoxé existentes no estado, sobre as agremiações das escolas de samba. A respeito de um dos projetos desenvolvidos no carnaval, a professora entrevistada nos relatou uma experiência que destacou como bastante significativa. Como já informarmos, a escola está situada na mesma comunidade em que se encontra o Centro Cultural Casa da Rabeca e sobre um dos projetos de carnaval a professora relata:

No projeto do carnaval, meus alunos me deram aula, porque eles moram aqui, então eles me explicaram várias coisas. Comecei a instigar, e eles começaram a me explicar a cultura do maracatu, a cultura do cavalo marinho, porque tem coisas que eu também não tenho o conhecimento de como acontece, e, eles vivenciam isso. Aqui a gente tem a cultura viva mesmo, no dia a dia. (P2)

A partir da fala da professora pudemos identificar uma experiência interessante, onde os alunos protagonizaram o momento de troca de conhecimentos, vivências e experiências.

Dando prosseguimento ao calendário, a gestora relata que no mês de março os alunos se dedicam na construção de atividades a serem desenvolvidas no dia 21 de março que é o dia de combate ao racismo. Em sua fala, ela traz um destaque para as atividades desenvolvidas no ano de 2018:

Então, os alunos fizeram cartazes, eles fizeram roda de conversa, seminários, gravaram vídeos, socializaram nos grupos do whatsapp: “Denuncie, racismo é crime!”. Gravaram depoimentos. (G)

A respeito do combate ao racismo, Lopes (2005, p.189) enfatiza que alunos e professores devem se organizar em comunidades de aprendizagem, trocando e

construindo novos saberes, no intuito de desmistificar situações de discriminação e racismo.

No mês de abril sempre há atividades relacionadas às questões indígenas:

Em Abril tem a questão indígena, que a gente não trabalha só em Abril, mas em Abril é o carro chefe. Então, trabalhamos as populações indígenas de Pernambuco. Temos aqui três estudantes da etnia Xucurú, então a gente consegue trazer alguém para conversar.

Destacamos aqui que em março de 2008 foi promulgada a Lei nº 11.645 que também altera a Lei nº 9.394, estabelecendo diretrizes e bases da educacional nacional para que seja incluindo no currículo das redes de ensino a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira e indígena.

No mês de maio são desenvolvidas atividades em sala de aula, com os a alunos do 6º ao 9º ano, especificamente na disciplina de história, com o intuito de desmistificar o dia 13 de maio como marco de libertação os negros escravizados:

Os professores discutem com o pessoal do 6º ao 9º ano que essa libertação não foi assim, não houve dessa forma romântica que ta lá no livro, né? Foi muita guerra. Então a gente vai trabalhando na disciplina de história. (G)

Assim como em maio, no mês de junho e julho as atividades são desenvolvidas nas aulas. Em agosto e setembro são oportunizados momentos com roda de capoeira:

Temos o mestre Caíca, que é meu grande parceiro aqui na escola, que tem um centro de capoeira aqui na comunidade. O professor Caíca vem pra cá, faz rodas. Tivemos rodas o mês inteiro de agosto e de setembro também. Que é bem legal isso, né? (G)

A capoeira, tem como marcas a resistência e a luta contra as desigualdades sociais existentes no Brasil, e tem se falado da importância da Roda de Capoeira no ambiente educativo formal. Para Moraes (2016), esta atividade reveste-se de fundamental importância no processo formativo do educando.

Uma vez que transmite seus valores, movimentos e música, ao mesmo tempo em que promove o lazer, o respeito, a alegria e o cuidado com o outro e consigo mesmo. Tais contribuições podem ser elencadas como os principais fundamentos da capoeira para o ambiente escolar. As ações da capoeira no contexto da escola têm, ainda, o potencial de fomentar identidades positivas e dissolver preconceitos, uma vez que

prega a importância do respeito a todos os seres humanos e apresenta uma cultura que deve ser valorizada (Moraes, 2016, p. 26).

Nos meses de novembro e dezembro acontece o projeto Encrespa 12: Como Cuidar do seu ToinToin. Esse projeto foi pensado por uma ex-professora da escola, juntamente com a gestora, ao perceber grande insatisfação das estudantes com os seus cabelos crespos e cacheados, e o número expressivo de alunas que recorriam a procedimentos químicos capilares na tentativa de diminuir a insatisfação. A partir disso, elas realizaram pesquisas acerca de produtos naturais e caseiros específicos para o cuidado com cabelos crespos. Após reunir esse acervo, firmaram parceria com profissionais especializados em cuidados com cabelos crespos e cacheados. Foram realizadas oficinas com a finalidade de apresentar diversas formas, mais acessíveis, de como cuidar do cabelo. Foram realizadas rodas de conversa com o objetivo de reflexão acerca da autoaceitação e empoderamento, além da apresentação de depoimentos de pessoas que passaram pelo processo de transição capilar. A culminância do projeto é realizada no mês de dezembro com uma exposição fotográfica realizada com as participantes. Nas duas primeiras edições o projeto teve como público alvo as alunas do 6º ao 9º ano. No final de 2018 o projeto chegou a sua terceira edição e incluiu no seu público alvo estudantes do sexo masculino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) propõem que a educação das relações étnico-raciais seja vivenciada, no âmbito escolar, de forma curricular ou não. Os trabalhos podem acontecer nas aulas, em projetos, através de pesquisas, de rodas e atividades de leituras, em todas as modalidades de ensino particularmente nas disciplinas de literatura, educação artística e história do Brasil. Segundo as estudantes, na escola, as disciplinas que mais abordam a temática são história e artes:

A aula de história fala sobre os negros. Fala da importância deles.  
(Margareth)

E arte fala sobre o preconceito mesmo. (Conceição)

O professor dá muito isso. Ele pede pra gente fazer trabalho sobre preconceito, racismo. (Margareth)

As Diretrizes também possibilitam autonomia aos estabelecimentos de ensino, aos gestores, coordenadores pedagógicos e professores no que se refere aos conteúdos de ensino, projetos e atividades a serem desenvolvidos.

Há envolvimento da comunidade escolar nas atividades e projetos desenvolvidos, mas a adesão nem sempre é expressiva. Algumas mães, pais e familiares comparecem a escola nos dias de socialização de algumas atividades:

Eles comparecem, eles vêm, como toda escola pública, a gente não tem toda comunidade em peso, aqui dentro, é muito difícil. (P1)

No dia do evento, que a gente vai socializar os trabalhos com a comunidade, eles comparecem. (P2)

Os conflitos na relação família/escola, como já citamos, sempre se apresentam. É comum que pais e familiares associem o trabalho com a educação das relações étnico raciais com a macumba, com o catimbó:

Uma mãe já chegou assim pra mim: ah professor, vai trabalhar macumba com meu filho? (P1)

Tivemos pais que denunciaram ao conselho tutelar dizendo que a gente ta trabalhando catimbó. (G)

Ao perceber atitudes e questionamentos, dos familiares, que indicam um olhar preconceituoso para as religiões de matriz africana, em 2018 a gestora e alguns professores, organizaram uma atividade para discutir o preconceito religioso. Sendo assim, algumas lideranças religiosas, da comunidade, foram convidadas para conversar com os alunos sobre a jurema, a umbanda e o candomblé:

Vieram pessoas de matriz africana, vieram de várias, de vários segmentos e foi um projeto muito bom, foi lindo! (P2)

Então a gente conversou sobre a jurema, conversou sobre catimbó, a gente conversou sobre espiritismo, sobre umbanda, sobre candomblé. (G)

Apesar dos conflitos relatados na relação família/escola, os maiores entraves e desafios para a realização do trabalho com a educação das relações étnico-raciais na escola estão relacionados à resistência de professores:

Alguns professores acham isso uma besteira. Acham que isso não influi e nem contribui. (P1)

A gente já teve professor saindo, batendo porta e dizendo: Eu não vou trabalhar macumba, eu não vou trabalhar maracatu. (G)

Outro fator que dificulta a efetivação do trabalho é a falta de investimento em formação continuada. O que, por vezes, dificulta o entendimento sobre importância da Lei nº 10.639/2003:

Assim, a Rede tem tentado, mas ainda não é o foco da Rede. Aqui na escola a gente optou por estudar pra dar conta dessa demanda e socializar com os colegas. (G)

Formação tem. Agora assim, a gente vivencia mais aqui do que formação. (P2)

A falta de comprometimento da Rede Municipal de Ensino transfere para a escola a responsabilidade de conscientizar os professores sobre a importância de Lei. Sendo assim, por vezes, a tomada de consciência se dá através do convencimento.

Os conflitos e entraves se apresentam fortemente nas categorias pais e professores. Algumas ações se manifestam demonstrando desconhecimento, preconceito e falta de interesse.

A escola tem percorrido um caminho muito interessante na tentativa de garantir a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003. O trabalho desenvolvido apresenta características estimuladoras e resistentes. Algumas atividades e projetos possuem um perfil mais pontual, outras aprofundam mais as reflexões acerca do conhecimento, reconhecimento e valorização da cultura e história afro-brasileira. Os conflitos, entraves e desafios apresentados, nos fazem pensar que estratégias para garantir um maior alcance dos objetivos propostos pela educação das relações étnico-raciais podem ser repensadas. Não direcionamos a responsabilidade de repensar estratégias a ações individuais, pois compreendemos que essa responsabilidade e conscientização deve ser coletiva. Sendo assim, a efetivação de práticas pedagógicas que garantam a educação das relações étnico-raciais na escola deve partir de um movimento de conscientização e compromisso dos sujeitos que integram a comunidade escolar e da Rede Municipal de Ensino.

### 4.3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE CONTRIBUEM PARA AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

Ao promover rodas de leitura para que pais e alunos conheçam a história dos Orixás; ao desenvolver projetos em que os estudantes pesquisem e construam biografias de personalidades negras que atuam no carnaval; ao discutir sobre o racismo e trazer o povo negro como protagonista no processo de “abolição”; ao apresentar a capoeira como instrumento de resistência e de empoderamento, a escola nos demonstra o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuem para a afirmação da identidade negra. Silva (2016, p.156) destaca que:

A construção das práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras depende de processos formativos que possibilitem o acesso ao conhecimento negado e invisibilizado ao longo da história [...]

Concordamos que algumas práticas são mais consistentes, outras nem tanto, mas reconhecemos que elas têm contribuído para a construção e afirmação da identidade das estudantes. A respeito disso destacamos as falas da gestora e do professor:

Percebi elas mais empoderadas. Elas estão mais atrevidas. (G)

Muitas mudanças. Hoje eu percebo as meninas com mais atitude, percebo elas mais firmes com elas mesmas. (P1)

Ao constituir um processo coletivo, que não se restringe ao espaço da sala e aula e a relação professor/aluno, as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola também influenciam o processo de reconhecimento, pertencimento e afirmação de identidade dos demais sujeitos escolares. Sobre isso, destacamos a fala da professora:

Eu sou uma testemunha viva de mudança de identidade. Quando eu vim trabalhar aqui, comecei a ter contato com a gestora, contato com outros professores, com esse projeto, comecei a me perceber, comecei a trabalhar isso em mim. ” (P2)

Notamos que ao falar sobre práticas pedagógicas que contribuem para o processo de afirmação da identidade negra, a professora fez referência ao projeto Encrespa 12. As

estudantes também apontam o projeto como uma prática que contribui para a auto aceitação e afirmação da identidade negra:

Quando a escola botou aquele projeto de cabelo cacheado e crespo foi bom, né? Porque, hum sei la, né? Um alto astral pra gente que tem cabelo assim, crespo e cacheado, para a gente deixar ele naturalmente como ele é. (Elza)

Assim, tinha gente que tinha vergonha de ter cabelo cacheado. Pessoas que tinham, que alisavam por conta das opiniões dos outros. Mas sendo que aqui foi tipo que uma força para as meninas que tem, que são negras e tem o cabelo cacheado, crespo. Pra elas se mostrarem do jeito que elas são e se aceitarem também do jeito que elas são. (Zezé)

Apesar das práticas pedagógicas não se resumirem a um projeto, foi possível percebermos, no decorrer das análises, que o Encrespa 12 se destaca como o trabalho de maior relevância no que se refere ao processo de reconhecimento, autovalorização e afirmação da identidade negra.

#### **4.4 A PERCEPÇÃO DAS ESTUDANTES NEGRAS SOBRE O PROCESSO DE AFIRMAÇÃO DA SUA IDENTIDADE.**

Temos a compreensão de que o processo de afirmação da identidade negra é pungente, tendo em vista que, em nossa sociedade, de modo histórico, as pessoas negras são inferiorizadas em diversos aspectos. Dentre esses aspectos destacamos as características físicas. Afinal, ao longo dos anos a sociedade brasileira tem estabelecido os seus padrões de beleza; padrões eurocêntricos que definem o que é ser “belo”. Padrões que comumente se distanciam de fenótipos negróides. A respeito disso, Reis (2013, p.58) destaca: “devido as suas características físicas e sua história, o povo negro foi, consequentemente, visto como de menor valor para a sociedade, o que motiva as relações de preconceitos direcionadas a essa população”. Características físicas como cor da pele escura, nariz alargado, cabelo crespo, são frequentemente destacadas como feias e utilizadas como ferramentas para a prática do racismo.

O processo de construção da identidade negra das estudantes foi marcado por crises e por negação, e muitas dessas crises de identidade estavam relacionadas ao cabelo. Crises que frequentemente eram reforçadas pelo olhar e pela fala do outro. Em suas falas as estudantes relataram:



Eu ficava alisando o cabelo, tipo, excessivamente, porque o povo ficava tirando onda. Isso me afetava e o meu cabelo caia. (Margareth)

Eu ia muito pela cabeça das pessoas, pra ficar com meu cabelo liso, dar mais chapinha no cabelo, isso e aquilo outro. (Ruth)

A respeito disso Gomes (2002) destaca que para a pessoa negra o cabelo é uma marca identitária e continua a ser vista como uma marca de inferioridade.

A presença do racismo, na escola, se destaca na fala da gestora e das estudantes. Elas relatam que alguns estudantes manifestam as agressões através de termos depreciativos:

Então, eu tenho uma lista de apelidos que você não vai imaginar: macaco, macaco gigante de Olinda, macaca, galinha de macumba, cabelo de assolam, ninho de abelha. (G)

Já falaram que é cabelo de cuscuz (muitos risos). Perturbam muito (mais risos). Chamam de um monte de coisa, cabelo de cuscuz, de fubá, perturbam porque a gente num pintia. ” (Carolina).

Quando eu cortei meu cabelo ficaram dizendo coisa comigo, eles ficaram me chamando de Tim Maia, ficaram falando coisa comigo e isso num deixa a pessoa alegre, né? Assim, eu num, eu num ligo não, mas teve uma hora que eu me, me irritei. (Elza)

Ao realizar esses relatos, as estudantes *Carolina* e *Conceição* deram muitas gargalhadas. Foi perceptível que através das gargalhadas elas expressavam não dar importância as agressões verbais sofridas. Isso se confirma quando após as risadas elas afirmam:

Eu nem ligo. Isso num me afeta não. (Carolina)

Eu nem ligo (vários risos). (Conceição)

Ao relatarem as percepções relacionadas à mudança de identidade, elas afirmam que tem percebido essa mudança em si e em outras estudantes, e mais uma vez destacam a contribuição do projeto Encrespa 12:

Eu fui percebendo que agora, aqui na escola, as pessoas tão começando a usar mais o cabelo cacheado e afro. (Ruth)

E eu fui percebendo que com o projeto, eu me senti mais à vontade pra ter o cabelo assim, pra me aceitar do jeito que eu sou. O que importa é você se gostar, e eu senti uma diferença por conta do cabelo. Porque muda o aspecto, as características, e você se considera uma cacheada, uma afro. (Zezé)

Nota-se que o processo de construção e afirmação da identidade negra das estudantes está estreitamente ligado a aceitação do cabelo crespo ou cacheado. A respeito disso, Gomes (2002, p.2) ressalta que:

O cabelo e o corpo são pensados pela cultura. Nesse sentido, o cabelo crespo e o corpo negro podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra. Por isso não podem ser considerados simplesmente como dados biológicos.

Ao questionarmos as estudantes a respeito da autoidentificação em relação à raça/cor, obtivemos respostas muito interessantes. A estudante *Elza* nos respondeu:

Eu me identifico como morena clara.

Anteriormente, *Elza* nos relatou que o projeto Encrespa 12 lhe deu alto astral, e apesar de apresentar certa dificuldade em se declarar negra, ela relata que ter iniciado o processo de transição capilar foi um modo de “aceitar e descobrir sua verdadeira identidade”. A respeito disso, Gomes (2002, p.3), afirma que a mudança de cabelo pode expressar uma tentativa da pessoa negra de sair do lugar da inferioridade, as formas ousadas de usar o cabelo podem representar um sentimento de autonomia.

Ao questionarmos a estudante *Conceição* sobre a sua autoidentificação em relação à raça/cor obtivemos a seguinte resposta:

Eu sou maravilhosa (muitos risos). Eu sou negra.

E ela prossegue na resposta afirmando:

Sou negra porque minha família é negra, e ninguém nunca chegou em mim e falou: tu é branca, morena. Sempre me chamavam de preta, negra. E é isso. (Conceição)

Há dois fatores que se destacam na afirmação da estudante: o primeiro é que a sua consciência sobre ser negra se manifesta através do pertencimento familiar. Segundo, sabemos que as tonalidades de pele das pessoas negras variam. Algumas têm o tom de pele claro e outras escuro. É comum que pessoas negras da pele clara escutem: “você não é negro (a), você é moreninho(a)”. Ao dizer que a pessoa não é negra, mas sim “moreninha”, há tentativa de afastar esse sujeito de sua negritude. A estudante *Conceição* é negra da pele escura. Ou seja, nunca houve tentativas de terceiros de negar a negritude da estudante, pois ela está expressa fortemente na cor da sua pele.

Nota-se que as estudantes estão caminhando em seu processo de construção e afirmação de suas identidades, umas com passos mais avançados e outras menos, e compreendemos que isso faz parte do processo de construção. Afinal, a identidade se constrói dentro das relações sociais. É através das vivências, das trocas de experiências, dos olhares de aprovação, dos olhares de reprovação, do contato com outro que nós construímos, desconstruímos, reconstruímos e nos afirmamos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao finalizarmos esta pesquisa pudemos perceber que a implementação da Lei nº 10.639/2003 tem contribuído para o processo de construção e afirmação da identidade negra das estudantes. Em suas falas, elas expressam o fortalecimento identitário e o empoderamento.

O trabalho com educação das relações étnico-raciais, na escola, acontece através de projetos, atividades e aulas. Alguns trabalhos se expressam de forma mais profunda e outros de forma pontual. Alguns conflitos se expressam nas relações dos pais, estudantes e professores com a temática étnico-racial. O comprometimento da Rede Municipal de Ensino no que tange a formação de professores para a educação das relações étnico-raciais apresenta deficiência, o que tem dificultado o trabalho.

No que se refere às práticas pedagógicas para a afirmação da identidade negra, o Encrespa 12 se destaca, na fala dos sujeitos entrevistados, como um projeto fundamental na construção da consciência e afirmação identitária.

O racismo e preconceito religioso se apresentam nas relações dos sujeitos escolares. Isso nos revela que a escola tem como desafio intensificar, repensar, e ampliar as práticas pedagógicas para aluir essas práticas tão perversas.

O processo de construção da identidade das estudantes se dá no movimento de negação e afirmação. Foi percebido que o trabalho realizado pela escola, foi essencial para o processo de afirmação da identidade negra das estudantes. Com a realização de projetos, foram organizadas oficinas com profissionais especializadas em cabelos crespos/cacheados mostrando as estudantes melhores maneiras de cuidar dos seus cabelos. A partir daí se mostraram satisfeitas com seus cabelos, usando eles soltos e com penteados afros, o que fez com que as tornassem mais empoderadas e seguras de si. No que se refere à consciência étnica e afirmação da identidade negra, elas reconhecem que as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola têm contribuído de forma relevante nesse processo.

Diante disso, foi possível refletirmos acerca do nosso comprometimento, como educadores, para contribuímos na efetivação de práticas que garantam a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003. Para, além disso, a nossa pesquisa desvela a Lei e a educação das relações étnico-raciais como instrumentos indispensáveis para o processo de afirmação da identidade negra, e apresenta caminhos a serem seguidos para um trabalho efetivo.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BENTO, Maria Aparecida. **Aprendendo e ensinando relações raciais no Brasil**. In: Saberes e fazeres, v.1: modos de ver/coordenação do projeto Ana Paula Brandão. – Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRASIL, MEC **"Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana."** Brasília, DF (2004).

\_\_\_\_\_. **"Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais."** MEC/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade–Brasília (2006).

DIAS, Cláudia Augusto. **Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas**. Informação e Sociedade, João Pessoa, v.10, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2002. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp->

[content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf](#)>. Acessado em maio de 2019.

\_\_\_\_\_. **Educação e identidade negra**. 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296/1392>>. Acessado em outubro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. 2011. Disponível: <<https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-a-lei-1063903>>. Acessado em setembro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça**. Educação & Sociedade, v. 33, 2012.

LOPES, Véra Neusa. **Racismo Preconceito e Discriminação**. In:\_\_\_ **Superando o Racismo na Escola**. MUNANGA Kabengele (org). 2. Ed. Brasília: Secad, 2005. p.185-200.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro, 2002. OK

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania**. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Palestra-Kabengele-DIVERSIDADEEtnicidade-Identidade-e-Cidadania.pdf>>2015. Acessado em outubro de 2018.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado**. 4º edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2018.

REIS, Maria da Conceição. **Educação, identidade e história de vida de pessoas negras doutoras do Brasil**. Editora Universitária UFPE, 2013.

SILVA, Claudilene Maria. **Práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento**. **Tése (Tése em Educação)** –Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA, Delma Josefa. **AFRODESCENDÊNCIA E EDUCAÇÃO: a concepção identitária do alunado**. Dissertação (Dissertação em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

SILVA, Geraldo; ARAÚJO, Márcio. **Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológica**. Brasília: SECAD, 2005.

GOMES, Nilma Lino. (Org) **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnicoraciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; UNESCO, 2012a.

Moraes, E. L. F. (2016). **Contribuição da capoeira no Programa Mais Educação para a promoção da cultura afro-brasileira: a experiência de um Centro Integrado de Educação Pública em Santa Bárbara D'Oeste/SP**. Americana, SP: Centro Universitário Salesiano de São Paulo.

SILVA, Petronilha Beatriz. **10 anos da Lei Nº 10.639/2003 – Um olhar crítico - reflexivo**. 2013.

\_\_\_\_\_. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2745/2092>>. 2007. Acessado em 17 de setembro de 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. **"A produção social da identidade e da diferença."** *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes. 2000.

VAREJÃO FILHA, Maria da Conceição de Carvalho. **Prática Pedagógica Docente Promotora de Igualdade Racial**." Dissertação (Dissertação em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.