



# Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



**Volume XIV, n. 4, set. 2020**  
**ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380**

**EIXO 4 - EDUCAÇÃO E CULTURA. EDUCAÇÃO, INTERCULTURALIDADE.  
DESCOLONIZAÇÃO DO SABER. EDUCAÇÃO E RELIGIÃO.**

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <https://doi.org/10.29380/2020.14.04.08>

Recebido em: **02/08/2020**

Aprovado em: **04/08/2020**

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: AUTORREPRESENTAÇÃO DE ESTUDANTES NEGROS  
EM UMA ESCOLA ALAGOANA EDUCACIÓN ANTIRRACISTA:  
AUTORREPRESENTACIÓN DE ESTUDIANTES NEGROS EN UNA ESCUELA  
ALAGOANA ANTI-RACIST EDUCATION: SELF-REPRESENTATION OF BLACK  
STUDENTS IN A ALAGOAN SCHOOL

VALÉRIA CAMPOS CAVALCANTE

## **Resumo**

Este texto é o recorte de uma pesquisa interventiva desenvolvida em uma escola pública, situada no município de Penedo/Alagoas. Trazemos desdobramentos de momentos de escrita de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental. Como objetivo buscou-se analisar o processo de autorrepresentação de estudantes, através dos desenhos, e seus desdobramentos, nos diálogos implementados em sala de aula. Esta investigação foi construída através de uma pesquisa interventiva colaborativa, nos anos de 2018 e 2019. Sendo assim, a pesquisa aqui apresentada nos possibilitou criar condições objetivas para (re)configurar o currículo da escola, numa perspectiva antirracista.

## **Resumen**

Este texto es un extracto de una investigación intervencionista desarrollada en una escuela pública, ubicada en el municipio de Penedo/Alagoas. Traemos momentos de escritura por parte de los estudiantes del tercer año de la escuela primaria. El objetivo fue analizar el proceso de autorrepresentación de los alumnos, a través de dibujos, y sus consecuencias, en los diálogos implementados en el aula. Esta investigación fue construida a través de una investigación intervencionista colaborativa, en los años 2018 y 2019. Por lo tanto, la investigación presentada aquí nos permitió crear condiciones objetivas para (re) configurar el currículo escolar, en una perspectiva antirracista.

## **Abstract**

This text is an excerpt from an interventional research developed in a public school, located in the municipality of Penedo / Alagoas. We bring unfolding moments of writing for students of the 3rd year of Elementary School. The objective was to analyze the process of self-representation of students, through drawings, and their consequences, in the dialogues implemented in the classroom. This investigation was constructed through a collaborative interventional research, in the years 2018 and 2019. Therefore, the research presented here enabled us to create objective conditions to (re) configure the school curriculum, in an anti-racist perspective.

## INTRODUÇÃO

Este texto é o recorte de uma pesquisa interventiva desenvolvida em uma escola pública, situada no município de Penedo/Alagoas. Trazemos desdobramentos de momentos de escrita de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental. Dentre as várias ações da pesquisa, explicitaremos aqui a ação em que os estudantes do Ensino Fundamental da escola Ametista[i] fizeram sua autorrepresentações em forma de desenhos.

Esta investigação buscou os fundamentos, dentre outros autores em Vygotsky (1989 p.131), quando afirma que “[...] o brinquedo de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado [...]”o que nos leva a conclusão de que “[...] brincar e desenhar são estágios preparatórios do desenvolvimento da linguagem escrita[...]”. Sabendo-se que o homem é um ser social, pode-se configurar esse conceito afirmando a existências de diversas culturas, coexistente, que demarcam a história da humanidade.

É de suma importância compreender essa variedade de culturas, visto que suas tradições são refletidas pelas práticas da coletividade. Dentro desse contexto, a cultura se constitui tanto pela subjetividade humana, quanto pela construção social, assim, neste texto que cultura é uma identidade de um povo que compartilha característica em comum, como o comportamento e suas relações sociais.

Neste sentido nossa pesquisa tenta romper com todos os esquemas que alimentam os mecanismos que formam o racismo, seguimos portanto num caminho de Educação antirracista, superando aqueles que sustentam o imaginário criado pela apreensão de uma cultura hegemônica Branca.

No tocante a Diversidade (s) mencionarmos a amplitude da identidade e seus mais variados conceitos, é imprescindível uma observação de modo minucioso ao enfatizar que a construção da identidade define o sujeito e sociedade em detrimento com os principais aspectos sociais, sejam eles políticos, profissionais, aspectos de gênero, etnias, pontos etnocêntricos, questões mediante ao preconceito, o racismo, entre outros. Entende-se, portanto que toda identidade, e que a identidade negra não é diferente, quanto a sua idealização, ela se constitui a partir do pessoal e do social, elaborada individualmente e socialmente.

Quando se pensa em identidade negra no Brasil, essa construção é ainda mais complicada, pois se concretiza mediante as junções de classe, gênero, e raça no contexto dos mais diversos sentidos do racismo no Brasil e da exacerbada desigualdade social brasileira. É justamente para desconstruir essa identidade negativa, que entendemos que o currículo das escolas, sobretudo as públicas, devem auxiliar os estudantes a compreenderem as histórias, saberes e tradições da cultura negra, como preconiza a Lei 10.639/03 e a Lei nº 11.645/2008.

Metodologicamente este artigo se organiza contemplando três questões que são fundamentais para essa discussão: **I. Identidades negras no Brasil - reflexões, II. Universo da pesquisa - a escola lócus de investigação; III. Reflexões sobre a Autorrepresentação de estudantes negros em uma escola pública alagoana.**

### 1. IDENTIDADES NEGRAS NO BRASIL - REFLEXÕES

Iniciamos este item trazendo questões sobre a identidade negra, onde é inevitável não pensar sobre a corporeidade e a estética, visto que jovens negros se deparam a todo momento com processos de preconceito e exclusão, neste sentido não desejam se reconhecerem como Negros/as, por isso muitas vezes negam suas identidades e origens. Nesse aspecto, entende-se que no Brasil a cultura hegemônica Branca sempre silenciou as culturas negra, indígenas, entre outras, estabelecendo regras e comportamentos eurocêntricos, nos quais refletem sobre esses valores morais de uma única etnia.

sendo negado a diversos cidadãos brasileiro o direito a sua identidade, histórias e culturas.

Nas escolas brasileira sempre foram visibilizadas narrativas da classe dominante branca, uma vez que nos livros e materiais didáticos poucas são as referências de negros bem-sucedidos, os currículos não trazem discussões sobre as questões étnico raciais, da mesma forma, pouco se vê professoras negras assumindo sua identidade, todos esses fatores juntos impedem que os/as estudantes negros/as se sintam representados/as. Ademais, ao adentrarmos no cotidiano das escolas de Penedo percebemos uma grande dificuldade em se trabalhar no currículo escolar, com temas que abordassem a temática negra.

Dentro deste contexto, percebemos que no currículo da instituição investigada seguia esse mesmo padrão, não havendo portanto atividades que auxiliassem os educandos negros no reconhecimento de suas identidades e na reconstrução do senso de pertencimento social, pessoal e coletivo de sua origem negra.

Ainda sobre esse aspecto, compreende-se que a escola estava desconsiderando a legislação que respalda um trabalho específico de valorização das questões étnico-raciais, no cotidiano escolar, conforme indicam a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/2008, que visam à formação dos sujeitos no ambiente escolar, buscando trabalhar as questões que possibilitam a implementação de uma educação focada nas discussões identitárias étnico-raciais.

Sobre a Lei 10.639 de 2003, Gomes, (2010, p.08) afirma que:

A Lei 10.639 de 2003 e suas respectivas formas de regulamentação (resolução CNE/CP 01/2004 e parecer CNE/CP 03/2004) vinculam-se à garantia do direito à educação. Elas o requalificam incluindo neste o direito à diferença. A sua efetivação como política pública em educação vem percorrendo um caminho tenso e complexo, no Brasil. É possível perceber o seu potencial indutor e realizador de programas e ações direcionados à sustentação de políticas de direito e de reforço às questões raciais em uma perspectiva mais ampla e inclusiva. Estes vêm sendo realizados pelo MEC e, em graus muito diferenciados, pelos sistemas de ensino. No entanto, dada a responsabilidade do MEC, dos sistemas de ensino, das escolas, gestores e educadores na superação do racismo e na educação das relações étnico-raciais, as iniciativas para a concretização dessa política ainda carecem de enraizamento. A sua efetivação dependerá da necessária mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais, etc. (GOMES, 2010, p.8)

Há que se ressaltar que a legislação em questão traz novas reflexões acerca de políticas afirmativas, e que no ambiente escolar brasileiro haja uma educação antirracista, com a aceitação de todos os povos, em especial os povos negros. Assim, a Lei 10.639/03 e suas diretrizes precisam ser compreendidas dentro do complexo campo das relações raciais brasileiras, sobre o qual incidem. Isso significa ir além da adoção de programas voltados para a diversidade étnico-racial, realizados de forma aleatória e descontínua. Neste aspecto a Lei 10.639/03 avança quando garante que:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a

cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Implica a inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola e nas práticas pedagógicas e curriculares de forma mais contundente, conforme nos indica GOMES (2010, p. 09) :

Essa legislação precisa ser entendida como fruto de um processo de lutas sociais e não uma dádiva do Estado, pois enquanto uma política de ação afirmativa ela ainda é vista com muitas reservas pelo ideário republicano brasileiro, que resiste em equacionar a diversidade. Este ideário é defensor de políticas públicas universalistas e, por conseguinte, de uma postura de neutralidade da parte do Estado. Essa situação, por si só, já revela o campo conflitivo no qual se encontram as ações, programas e projetos voltados para a garantia do direito à diversidade étnico-racial desencadeadas pela Lei 10.639/03, no Brasil. (GOMES, 2010, p. 9).

Diante de tais afirmações é fundamental a compreensão de que a aplicabilidade da Lei 10.639/03 ultrapassa as paredes das escolas, conseqüentemente a invisibilidade desta legislação no espaço escolar significa anular a possibilidade de criação de auto imagens negras positivas. O ideal então é que a escola traga essas discussões para os currículos, colocando os alunos em contato com os elementos que formam os grupo étnicos brasileiros para que eles sejam capazes de compreender a complexidade das identidades suas e dos outros.

Diante dessa discussão, há que se retomar o termo identidade(s), para tanto buscamos fundamentos nas perspectivas da Psicologia e da Sociologia, visto serem essas as abordagens utilizadas nos estudos em questão. Neste sentido Dubar (1997), concebe o termo identidade como resultado do processo de socialização, que compreende o cruzamento dos processos relacionais (ou seja, o sujeito é analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação nos quais os sujeitos estão inseridos) e biográficos (que tratam da história, habilidades e projetos da pessoa). Para ele, a identidade para si não se separa da identidade para o outro, pois a primeira é correlata à segunda: reconhece-se pelo olhar do outro.

De acordo com Kabengele Munanga (2005, p, 177-178):

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc.

Entende-se, portanto que toda identidade, e que a identidade negra não é diferente, quanto a sua idealização, ela se constitui a partir do pessoal e do social, elaborada individualmente e socialmente. Quando se pensa em identidade negra no Brasil, essa construção é ainda mais complicada, pois se concretiza mediante as junções de classe, gênero, e raça no contexto dos mais diversos sentidos do

racismo no Brasil e da exacerbada desigualdade social brasileira.

A composição de uma identidade é em decorrência de relações, a interação é uma das ferramentas determinantes para que o sujeito tenha e/ou busque as suas principais características para consolidar sua real identidade social. A identidade não deve e não pode ser considerada com um elemento apenas cultural do indivíduo. As questões políticas tornam o sujeito inserido nos grupos sociais existentes e, principalmente, no ato de reivindicações e de luta por meio da concretização de se auto definir.

Ao direcionarmos as questões de identidade negra, buscamos Nilma Lino Gomes (2005), que faz uma reflexão em que a idealização da identidade negra não deve abstrair os processos de identidade, quanto a sua amplitude, e quanto a sua complexidade. A autora expõe que esses processos possuem percepções sociais e pessoais, e que estão interligadas e tendem a construir a vida social.

Neste aspecto, Gomes (2005, p.42-43) afirma que:

Enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais.

Nesta vertente, pensar a questão negra, constituem várias interpretações no contexto social, levando em consideração a igualdade de raça. Nesse contexto, pensamos em uma escola democrática com currículos que contemplem a representação do negro.

Para Nascimento (2019), é no espaço da escola que muitas vezes, o aluno negro não encontra sua representatividade o que pode acarretar em uma baixa autoestima, influenciando no seu desempenho escolar. Nesse aspecto, entende-se que necessitamos implementar currículos que enfatizem uma maior representatividade de sujeitos negros, participando nos espaços de poder, de decisão, e principalmente de mulheres negras.

Daí voltamos para questão da sala de aula, sobretudo refletindo sobre as comunidades periféricas, onde há grande predominância de negros e descendente, assim, entendemos que as escolas públicas que devam assumir o compromisso social de trazer a história da África para o currículo escolar, devendo agir de maneira harmoniosa com os educandos, numa perspectiva de valorização da identidade negra, respeitando seus costumes, suas crenças e sua cultura, destacando que, por meio da educação serão preservados e lembrados a história cultural dos seus antepassados.

Acreditando que na escola, principalmente as escolas que atendem aos estudantes periféricos de Penedo, dentre eles uma comunidade quilombola, compreende-se que o currículo deve de fato estar voltado para a diversidade, que consiga trabalhar a cultura e suas significações no ambiente escolar. Assim, o currículo escolar deve ser construído coletivamente com a comunidade, conforme preconizam as lei 10.639/03 e a 11.645/2008.

Entretanto, há que se ressaltar que para se reconstruir o currículo da escola pública, numa perspectiva antirracista, faz-se necessário ouvir a comunidade, pois a memória do povo precisa ser escrita, estudada e revelada, para que as novas gerações conheçam, respeitem e valorizem suas histórias, vivências e tradições, sobretudo do povo negro.

A cor negra em muitas circunstâncias é um fator de exclusão da criança negra, dentro do contexto escolar e, sobretudo, ainda quando há poucas ações e poucas escolas que trabalhem elementos eficazes e contínuos sobre o combate ao preconceito e racismo, isso é evidenciado quando Silva,

(2019, p. 226), afirma que: “Assentimos que a raça utilizada como elemento fulcral da classificação e do controle social ainda repercute na escola e nas práticas pedagógicas”. Logo, este fator de exclusão pode ser amenizado por ações de desconstruções de preconceitos, desde a primeira infância e, de fato, não trabalhar esses aspectos apenas com alunos, mas acima de tudo na formação de professores.

Visto que “[...] as questões raciais ainda são silenciadas no ambiente escolar, a dificuldade encontrada para falar sobre o tema com os professores [...]” (SILVA, 2019, p.255). Ratificando ainda que a escola é o espaço propício para ter o debate a reflexão sobre a temática negra. Ou seja, as práticas escolares devem estar interligadas a construção de uma educação antirracista, a partir da afirmação de identidades negras e autorrepresentações negras.

## 1. UNIVERSO DA PESQUISA - A ESCOLA LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO

A escola Municipal de Educação Básica Ametista está localizada na Vila Santa Clara, bairro do município de Penedo-Alagoas. Dentro do contexto social em que a escola está situada há uma forte presença de alunos negros, descendentes de quilombolas e de baixa renda.

Coleta de dados foram realizados através de duas ações feitas na escola Ametista, em uma turma do 3º ano do ensino fundamental. Em alguns momentos foram realizadas contações de histórias negras, discussões sobre Identidades e posteriormente foi pedido aos estudantes que realizassem a apresentação das histórias, bem como suas auto representações.

Fazer pesquisa com essa abordagem significa novo planejar, observar, agir e refletir de maneira mais consciente, mais sistemática. Nesse caminho tínhamos como intuito auxiliar os estudantes/as a ressignificarem suas identidades nas aulas de aula.

Buscando a incorporação de outros conhecimentos e significações a fim de compreendermos as complexidades das relações, influências e contingências que permeiam os fazeres e os saberes dos sujeitos da escola. É no quadro dessas ideias que assumimos aqui a concepção de investigação de base interventiva-colaborativa (IBIAPINA, 2008),

Numa busca engajada do historicamente possível “ou daquilo que impossível tornamos possível em determinado momento histórico” (FREIRE, 2008, p.232). Acreditando que todos os atores sejam eles professores ou estudantes desempenharam papéis ativos, na possibilidade de reinventar, ressignificar, ampliar e reconstruir currículos escolares.

Esta investigação, considerou os conhecimentos dos estudantes, que foram reconhecidos como saberes válidos, importantes para o currículo. Seus saberes do trabalho, da história de suas cidades e famílias, da segregação, da exclusão, da experiência. Em síntese, trabalhamos com todos os saberes coletivos que os sujeitos trouxeram para a escola, Isso se faz necessário considerando que,

[...] para se compreender o que de fato acontece nos processos educacionais e que escapa aos modelos pedagógicos e propostas curriculares oficiais, é preciso considerar, como formas de saber/fazer/pensar/sentir/estar no mundo válidas, tudo aquilo que a escola tem sido levada a negligenciar em nome da primazia do saber científico e da cultura ocidental branca e burguesa sobre os/as demais (OLIVEIRA, 2008).

A comunidade escolar da Escola investigada é composta por crianças de familiares carentes, com baixa escolaridade. Mesmo com esse impasse, os pais incentivam muito os filhos na questão dos estudos. Vale salientar que a maioria dos alunos possuem assistência social, o bolsa família.

sobre os aspectos do projeto político pedagógico (PPP), no documento ressalta-se que a escola segue a legislação que garante trabalhos orientados sobre a questão negra. Assim, oficialmente no documento consta que a referida escola enfatiza o trabalho com a questão negra. O Projeto Político Pedagógico da escola afirma que a instituição utiliza seus recursos didáticos para que os sujeitos possam desenvolver atitudes de valorização e respeito às diversidades.

### **3. REFLEXÕES SOBRE A AUTORREPRESENTAÇÃO DE ESTUDANTES NEGROS EM UMA ESCOLA PÚBLICA ALAGOANA**

Neste projeto assumimos o termo currículo escolar não apenas como um documento delimitado na proposta Pedagógica, mas acima de tudo como: “criação dos praticantes pensantes em que se enredam conhecimentos, valores, crenças e convicções que habitam diferentes instâncias sociais, diferentes jeitos individuais e sociais em interação” (OLIVEIRA, 2008, p. 90). Dentro desse contexto, compreendemos que uma escola deva assumir o compromisso político e social com a história e cultura da comunidade em que está inserida.

Então assim, compreende-se que a referida instituição deve agir de maneira que haja a valorização da identidade negra, respeitando os costumes, as crenças e sua cultura, pois compreendemos que o processo educativo, sobretudo, para o estudante quilombola deve ressaltar a história e a cultura da comunidade, em que se localiza a escola. Nesse contexto, entendemos que o contato com a literatura adicional da comunidade possibilita as crianças compreender melhor elementos culturais indispensáveis para o resgate da identidade, que já fora esquecida por grande parte dos indivíduos da comunidade.

Neste sentido, Gomes apud Munanga (2005), enfatiza que: [...] para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a cultura, as relações raciais, entre outras (MUNANGA, 2005, p. 47).

Conforme nos expõem Munanga (2005) consideramos o compromisso político/social das escolas, uma vez que o público atendido se configura sobretudo de estudantes oriundos de famílias de baixa renda, e em sua grande maioria negros. Na primeira ação foi socializado em sala imagens de pessoas negras de diversos países e culturas, essa atividade teve como objetivo fortalecer o respeito quanto a diversidade entre as culturas, principalmente entre os alunos negros trabalhando a identidade, a afetividade e a altura. Posteriormente, solicitamos aos estudantes que eles fizessem um desenho auto representativo, como eles realmente se enxergam.

Durante a ação intervencionista na escola, pode-se inferir a colaboração total dos alunos envolvidos, em como a criatividade dos mesmos em se autorrepresentar, por meio de imagens. Pensando no desenho como uma ferramenta pedagógica essencial e lúdica durante o processo educativo. Nesse momento, as histórias e os conhecimentos dos educandos foram incluídos como parte do currículo e a sala de aula foi entendida como espaço-tempo de aprendizagens, lugar onde os praticantes-pensantes da vida cotidiana produzem a partir das regras, produtos que lhes são dados para consumo (CERTEAU, 1994).

Dentro desse contexto, apresentaremos diálogos provenientes do momento de produção dos estudantes a escola Municipal de Educação Básica Amestista, na qual foi realizada a atividade, no dia 21 de março do Ano de 2018 às 15h30min.

Durante o processo de representação, através do desenho, alguns estudantes faziam interrupções para refletir sobre suas identidades, como podemos observar no fragmento de aula a seguir:

## Fragmento 1

L15. Prof.[ii] Vejam só os lápis de cores que trouxe para vocês, vamos pintar bem bonito, temos aqui muitos lápis das cores de vocês;

L16. E.3. Aí professora, eu vou fazer meus cabelos bem enrolados, bem bonitos;

L.17. E. 4. E eu vou fazer minha roupa bem colorida;

L.18. Prof. e a cor da pele, qual é a cor M que você vai usar?

L.19. E.4. Meu rosto e corpo vai ser marrom;

A partir do diálogo, podemos constatar que a escola colaborou com a experiência social dos estudantes, esta concepção de educação rompeu-se, portanto, com os conhecimentos tidos como fechados confrontando-os com outras opções de conhecimentos.

Neste sentido, buscou-se criar um desenho curricular mais justo, igualitário e mais humano. Compreende-se que o trabalho com a linguagem do desenho e da escrita requer profunda atenção no que se refere ao respeito à individualidade e aos esquemas de conhecimento próprios de cada criança, que trabalha a construção da autoria, entendendo o desenho como possibilidade de brincar e de comunicar, o desenvolvimento da infância e a escrita como possibilidade de resgatar lembranças, registrar o vivido e o imaginado.

A partir desse diálogo, podemos constatar que os alunos foram fiéis à realidade, se autorepresentando, ao ato de colorir escolhendo as reais cores para cada desenho. Além disso, é importante mencionar a presença da cultura do negro nestes desenhos.

Neste fragmento acima, observamos que o contexto consegue estabelecer aproximações entre os estudantes e suas realidades. Estas aproximações desencadearam o sentimento de pertencimento nos estudantes. Compreendemos, portanto, que durante o processo em questão foi possível alcançar a superação da lógica hegemônica.

Nesta concepção, a sala de aula se caracterizou como lugar de emancipação, isso só ocorreu à medida que a escola permitiu que as vozes dos antepassados negros dos estudantes ecoassem na sala de aula, no processo dialógico que estava pautado acima de tudo, pelo respeito. Dentro deste contexto, as crianças se sentiram livres para trazerem suas experiências pessoais para dentro da sala de aula, conforme exposto no fragmento abaixo:

## Fragmento 2

L.19. E.3. Eu vou me pintar toda de preta, minha avó disse que sou preta, igual a ela;

L20. Prof. E você acha sua cor bonita? Eu acho bonita;

L21. E.4. A minha avó também diz que eu neguinha igual a ela, vou pintar minha cor de marrom; eu me acho marrom;

L22. Prof. Realmente, cada um vai se pintar da cor que quiser;

L.23. E.5. Eu também professora, sou igual àquela atriz que a senhora mostrou a Camila Pitanga.

L.24. Prof. Isso mesmo cada um tem que pintar da cor que é realmente;

mo podemos observar essa atividade permitiu aos estudantes no momento do desenhar, reconhecer e operar através dos desenhos seus traços negros, sua raça sua etnia. Neste sentido, compreendemos a escola permitiu que se estabelecesse uma relação entre os conhecimentos escolares/formais com diversas redes de conhecimentos trazidas pelos estudantes.

de acordo com Ferreiro (1985, p. 10), o grafismo é o meio pela qual a criança manifesta sua expressão visível do mundo, o exercício de uma atividade imaginária, que se relaciona a um processo dinâmico e a criança procura representar o que conhece e compreende. Em suas representações os estudantes leram expor sensações, sentimentos e experiência, baseados no que nos informa Piaget (2007, p.79.):

[...] a despeito da espantosa diversidade das suas manifestações, a função simbólica apresenta notável unidade. Quer se trate de imitações diferidas, de jogo simbólico, de desenho, de imagens mentais, e de lembranças-imagens ou de linguagem, consiste sempre em permitir a evocação representativa de objetos ou acontecimentos não percebidos atualmente.

Quando nos diálogos no momento das representações das crianças, observou-se que os estudantes da pesquisa trouxeram saberes de suas vidas para a escola e esses saberes se entrelaçaram nas salas de aula, construindo conhecimentos e os chamados currículos democráticos. Concordando com Freire (1979), percebe-se que os estudantes, neste momento, estavam vivenciando uma educação humanizante, inscrita às sociedades e a homens concretos.

Devemos ainda a atenção para a relação ética estabelecida em sala, presenciando desta maneira, um processo problematizador buscando a superação de uma educação tradicional que segrega as vivências e experiências da escola. Neste aspecto, a atividade baseada no processo de representação seguiu uma proposta de educação emancipatória, antirracista na qual os conhecimentos da comunidade dos estudantes foram valorizados, num processo dialógico.

Considerando diálogo a partir de Freire (1987) quando afirma que:

O diálogo é o encontro que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p. 45).

Compreendemos que através da atividade, aqui explicitada, extrapolou-se o currículo tradicional da escola, construindo um currículo contra-hegemônico, antirracista. Isso significa dizer que os estudantes eram suas práticas a partir de redes de conhecimentos já existentes, ampliando saberes sobre suas identidades.

Ao mencionarmos a amplitude da identidade e seus mais variados conceitos, é imprescindível uma observação de modo minucioso ao enfatizar que a construção da identidade define o sujeito e sociedade em detrimento com os principais aspectos sociais, sejam eles políticos, profissionais, aspectos de gênero, etnias, pontos etnocêntricos, questões mediante ao preconceito, o racismo, entre outros. De acordo com Gonçalves; Petronilha, 2005:

Dentre as bandeiras de luta, destaca-se o direito à educação. Esta esteve sempre

presente na agenda desses movimentos, embora concebida com significados diferentes: “ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano”. (GONÇALVES, 2000, P. 337 IN: GONÇALVES; PETRONILHA, 2005, P.188).

Entende-se, portanto que toda identidade, e que a identidade negra não é diferente, quanto a sua idealização, ela se constitui a partir do pessoal e do social, elaborada individualmente e socialmente, neste caso, podemos perceber que houve uma construção coletiva.

o nos permitiu no dizer de Oliveira (2008, p. 109), “[...] promover uma experiência social aos alunos ] que equaliza conhecimentos, horizontaliza a relação entre eles e leva a perceber que são redes nplexas de conhecimentos diferentes que estão nas bases sociais coletivas”. Essa prática pedagógica lizada na escola Ametista se diferenciou daquelas que vêm predominando historicamente nas escolas lombolas.

saberes dos estudantes que em algumas escolas são tratados como inferiores, na sala de aula da :ola ametista, ao contrário, fez parte da construção do currículo. Neste contexto, as memórias e turas dos negross, seus saberes e valores, tudo isso fora reconhecido nos currículos democráticos jados cotidianamente na escola. Ao problematizar a vida real nos currículos da escola, buscou-se ninhos que possibilitaram compreender a existência cotidiana, sem exigir a renúncia diante do que oferecia, mas, ao contrário, reconsiderou-se a necessidade de retorno à existência a história, ntidades e cultura dos antepassados negros.

## **nsiderações finais**

ste texto, trazemos o recorte de uma pesquisa realizada em uma escola pública de Penedo, durante a :quisa, foram contadas histórias com temáticas negras originárias da própria comunidade para as anças/estudantes, e momentos de representação pelos estudantes. No caso da escola lócus da estigação, foi elaborado um conjunto de atividades planejadas e organizadas para fomentar cussões com os estudantes sobre os seus processos identitários, de modo que fosse possível blematizar questões relativas à "branquitude" como referência na sociedade brasileira, na tentativa da de interferir no currículo formal, numa perspectiva antirracista.

ra tanto, “trabalhamos com diferentes linguagens, com a literatura, a música, formas de arte diversas, endendo a arte como prática/linguagem mediadora de sujeitos e por considerá-las imprescindíveis na mação dos sujeitos” (PASSOS, 2014). É necessário relatar que essa ação se constitui como um cesso transformador das práticas, pela qual a escola se envolve num processo de mudança individual oletiva, em que atua, reflete e aprende com o outro. Emergem daí possibilidades para ressignificar o cesso de ensino e as práticas pedagógicas desenvolvidas por essa escola.

uxemos aqui, especificamente o recorte, em qual enfatizamos o processo de representação, através desenho de autorrepresentação dos estudantes. Compreendemos, portanto, que durante o processo de resentação conseguiu-se a superação da lógica hegemônica. Nessa concepção a sala de aula se acterizou como um lugar de emancipação. Isso só ocorreu à medida que a escola permitiu que as zes dos antepassados negros dos estudantes ecoassem na sala de aula, num processo dialógico que avia pautado acima de tudo, pelo respeito. Neste contexto, o currículo escolar reafirmou seu poder no atividades que pode permitir ao estudante negro rever sua história sob uma ótica verdadeira, cergando o mito da democracia racial que nega e rouba sua identidade e história.

nsiderando os currículos criados por seus praticantespensantes enredados em conhecimentos, valores, nças e convicções em diferentes contextos sociais em processo de interação, o que permitiu onhecer as experiências não captáveis ou compreensíveis na perspectiva das monoculturas gemônicas.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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. Disponível em: [p://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.

EIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da liberdade**. São Paulo: Moraes, 2008.

MES, N. L. **Alguns conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Secretária de educação continuada, alfabetização e diversidade** – Brasília: Ministério da Educação, 2005 – Coleção para todos.

\_\_\_\_\_. **Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação**. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.) **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC, p. 143-154, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas públicas**. Cadernos ANPAE, v. 1, p. 1-13, 2010.

MAPIANA, Ivana. et al.(Orgs.). **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos irracionistas no Brasil**. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) **A cidadania em construção: uma reflexão multidisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2.ed. Brasília: Ministério da Educação. SECAD, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PIAGET, J; INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. 3ª. Ed. - Rio de Janeiro: DIFEL, 2007.

PIAGET, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

[1] Utilizamos nomes fictícios para manter o anonimato

[1] Utilizamos Prof. para nos reportar a professora e a letra E para estudantes;

[1] Doutora e mestra em Educação, especialista em Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos, pedagoga, licenciada em Letras e Pedagogia, professora adjunta da Universidade Federal de Alagoas. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação, Currículos e Diversidades(GEDIC/CNPq/UFAL). E-mail: vccavalcante1@hotmail.com.