

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

ALEXANDRE FERRAZ DA CONCEIÇÃO

KIZOMBA – FESTA DA CONSCIÊNCIA NEGRA:
Um projeto escolar influenciado pelo Movimento Negro (Montenegro/RS de 1988 a 2002)

São Leopoldo
2022

ALEXANDRE FERRAZ DA CONCEIÇÃO

**KIZOMBA – FESTA DA CONSCIÊNCIA NEGRA:
Um projeto escolar influenciado pelo Movimento Negro (Montenegro/RS de 1988 a 2002)**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do título de Mestre em Educação, pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Aparecida Bilhão

São Leopoldo
2022

C744k

Conceição, Alexandre Ferraz da.

Kizomba: festa da consciência negra: um projeto escolar influenciado pelo Movimento Negro (Montenegro/RS de 1988 a 2002)/Alexandre Ferraz da Conceição. – 2022.

175f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

“Orientadora: Profa. Dra. Isabel Aparecida Bilhão.”

1. Cultura escolar. 2. Consciência negra. 3. Movimento negro. 4. Projeto Kizomba.I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Silvana Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

ALEXANDRE FERRAZ DA CONCEIÇÃO

**KIZOMBA – FESTA DA CONSCIÊNCIA NEGRA:
Um projeto escolar influenciado pelo Movimento Negro (Montenegro/RS de 1988 a 2002)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação, pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Aparecida Bilhão

Aprovado em ___ de _____ de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Prof. Dra. Isabel Aparecida Bilhão – Orientadora

Profa. Dra. Carla Beatriz Meinerz – UFRGS

Prof. Dr. Maurício Ferreira – UNISINOS

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 88887.49882/2020-00.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a Deus, aos orixás e à espiritualidade que sempre me acompanharam guiando os meus passos e permitindo-me saúde e força para a realização do sonho de cursar Mestrado em Educação.

À CAPES, pela concessão da bolsa, possibilitando-me o custeio do curso.

À professora Isabel Aparecida Bilhão por acreditar nos meus propósitos, incentivar e orientar minha dissertação de forma muito qualificada. Acredito que nesta existência nada é por acaso e, neste encontro de produção acadêmica conjunta, levo o profissionalismo e afeto dessa querida professora.

À professora Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, por me permitir ser aluno ouvinte do EBRAMIC da UNISINOS, mostrando-me caminhos até então desconhecidos por mim e, também, inspiradores. Gratidão e carinho por apresentar-me a metodologia de História Oral, a qual me encantou profundamente.

Aos professores do PPG em Educação da UNISINOS, por proporcionarem ensinamentos valiosos quanto à formação de um pesquisador em Educação e quanto à forma humana em tratar os estudantes. Embora não tenhamos tido a possibilidade de encontros presenciais, em razão da pandemia da Covid-19, aprendi noções para além das acadêmicas com os profissionais desta instituição. Gratidão e afeto!

Aos professores Carla Beatriz Meinerz e Maurício Ferreira, que aceitaram o convite em compor a Banca de Qualificação e de Defesa Final da Dissertação, enriquecendo a construção da pesquisa com suas sugestões teóricas e metodológicas. As reflexões que oportunizaram alguns redirecionamentos contribuíram para novas compreensões no estudo. Grato pelo aprendizado que me foi possível com suas análises.

À família (mãe, pai, irmãs, namorado e afilhada), pelo suporte diário, pelas palavras de incentivo e pelo amor. Sem vocês, todos vocês, a caminhada seria, sem sombra de dúvidas, mais difícil.

Aos amigos e, em especial, ao Eduardo Cristiano Hass da Silva, grande incentivador desta minha realização pessoal, elo entre mim e a professora Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, um parceiro auxiliando-me nesta jornada.

Agradeço, por fim, às entrevistadas: professoras Elizabete Gonçalves, Maria Izabél Vargas da Silva e Rosaura Maria Muniz de Mora e ex-alunas: Letícia Silva dos Santos, Mariana Muniz de

Moura, Marilize Silva Garcia, Priscila Sebastiani e Sabrina Klunck. Sem vocês, esta Dissertação, da maneira como foi idealizada, não seria possível. Gratidão imensa, respeito e carinho!

Ser negro é [...] tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori, é um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro. (SOUZA, 1983, p. 77).

RESUMO

O estudo trata das percepções sobre um projeto escolar denominado Kizomba – Festa da Consciência Negra. Este ocorreu entre os anos de 1988 e 2002 na Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes, em Montenegro, Rio Grande do Sul. Objetiva analisar as memórias de professoras e ex-alunas que dele participaram, buscando compreender, a partir de suas narrativas, motivações, realizações, alcances e limitações deste projeto escolar. Utilizou-se a metodologia de história oral e as narrativas produzidas foram analisadas sob as fundamentações de Augustín Escolano Benito, Antonio Viñao Frago, Dominique Julia, Nilma Lino Gomes, Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva e Kathryn Woodward. O projeto Kizomba, emergente no contexto da redemocratização política do país e dos intensos debates mobilizados pelo Movimento Negro, pode contribuir para a cultura escolar da instituição. Dentro da perspectiva empírica, percebe-se que esta ação dialogou com as lutas do Movimento Negro colaborando para a formação pedagógica sobre a temática étnico-racial, ainda incipiente no período de execução do projeto. A sensibilização docente, revelada e assumida pelas professoras entrevistadas indicam os esforços empreendidos por elas para tornarem o educandário um espaço plural em que as diferenças étnicas deveriam ser respeitadas. A dissertação que se apresenta, inscrita no quadro da História da Educação, aponta as aproximações entre o Movimento Negro e as instituições escolares, sobretudo a que possibilitou a existência do Kizomba, bem como revela as práticas educativas utilizadas no projeto. Destaca-se que a execução deste projeto, que é anterior à promulgação da Lei 10.639 de 2003, pôde ser um dos ensaios que legitimavam a educação para as relações étnico-raciais, atualmente, previstas em diretrizes legais.

Palavras-chave: Movimento Negro; Cultura Escolar; Projeto Kizomba.

ABSTRACT

The study deals with the perceptions of a school project called Kizomba – Festa da Consciência Negra. This took place between 1988 and 2002 at Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes, in Montenegro, Rio Grande do Sul. It aims to analyze the memories of teachers and former students who participated in the project, seeking to understand, from their narratives, motivations, achievements, scope, and limitations of this school project. The methodology of oral history was used, and the produced narratives were analyzed under the foundations of Augustín Escolano Benito, Antonio Vinao Frago, Dominique Julia, Nilma Lino Gomes, Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva, and Kathryn Woodward. The Kizomba project emerged in the context of the country's political redemocratization and the intense debates mobilized by the Black Movement. It can contribute to the institution's school culture. Within the empirical perspective, it is clear that this action dialogued with the struggles of the Black Movement, collaborating for the pedagogical formation on the ethnic-racial theme, still incipient in the period of execution of the project. The teacher awareness, revealed and assumed by the interviewed teachers, indicates the efforts undertaken by them to make the school a plural space in which ethnic differences should be respected. The dissertation presented, included in the History of Education, points out the approximations between the Black Movement and school institutions, especially the one that made the existence of Kizomba possible, as well as revealing the educational practices used in the project. It is emphasized that the execution of this project, which precedes the enactment of Law 10.639/2003, could be one of the tests that legitimized education for ethnic-racial relations, currently provided for in legal guidelines.

Keywords: Black Movement; School Culture; Kizomba Project.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: População de Montenegro/RS.....	27
Quadro 2: As professoras	70
Quadro 3: As ex-alunas.....	71
Quadro 4: Sistematização das entrevistas com as professoras.....	78

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa Localização de Montenegro/RS	26
Figura 2: Mapa Relação município/bairro da escola	32
Figura 3: Kizomba na “Rua da Cultura”	124
Figura 4: Recebimento da 2ª DE em agradecimento ao convite para participar da V edição do projeto Kizomba.....	131
Figura 5: Kizomba, festa da Raça	132

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: Baticque confeccionado em uma edição do Kizomba	75
Fotografia 2 e 3: IX Kizomba	117
Fotografia 4 e 5: O Kizomba em desenhos	121
Fotografia 6: O Kizomba em Dança	122
Fotografia 7: Kizomba na sua XI edição: exposições e encenações artísticas.....	122
Fotografia 8: Abertura I Kizomba – Festa da Consciência Negra	130
Fotografia 9: Painel com Membros da Comissão Estadual do Centenário da Abolição: Programação da primeira edição do projeto Kizomba.....	133

LISTA DE SIGLAS

AI – 5	Artigo Institucional – 5
APNS	Agentes de Pastoral Negros
ASPHE	Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECUNE	Centro Ecumênico de Cultura Negra
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
CPM	Círculo de Pais e Mestres
DE	Delegacia de Educação
DEF	Divisão de Ensino Fundamental
DP	Departamento Pedagógico
EBRAMIC	Educação no Brasil: memórias, instituições e cultura escolar
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAENERS	Fórum de Articulação de Entidades Negras do Rio Grande do Sul
FIES	Financiamento Estudantil
FNB	Frente Negra Brasileira
IBÁ	Instituto Brasil-África
MNU	Movimento Negro Unificado
ONG	Organização não governamental
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PPG	Programa de Pós-Graduação
PSD	Partido Social Democrático
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PTE	Plano Trienal de Educação
RS	Rio Grande do Sul
SEC	Secretaria de Educação e Cultura
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SIDRA	Sistema IBGE de Recuperação Automática
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TVE	Televisão Educativa

TEM	Teatro Experimental do Negro
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNEGRO	União de Negros pela Igualdade
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Município de Montenegro.....	26
1.2 A Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes.....	30
1.3 O Kizomba.....	34
2 APROXIMAÇÃO AO CAMPO TEMÁTICO, REFERENCIAIS TEÓRICOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO.....	45
3 MOVIMENTO NEGRO CONTEMPORÂNEO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	82
3.1 Contextualização da luta contra o racismo no Brasil na contemporaneidade.....	83
3.2 A pauta educação escolar: os passos que antecederam a lei 10.639/2003.....	96
4 AS MEMÓRIAS DE PROFESSORAS E DE EX-ALUNAS: A SIGNIFICAÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA	109
4.1 Kizomba entre intenções e ações.....	109
4.2 O Kizomba como expressão do movimento negro.....	127
4.3 Educação antirracista: “cidadãos mais conscientes e pessoas melhores”.....	136
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS.....	156
ANEXO A – LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS REFERENTE AO CAMPO TEMÁTICO.....	166
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE DESTINADO ÀS PROFESSORAS E ÀS EX-ALUNAS.....	171

1 INTRODUÇÃO

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar. (Nelson Mandela, 1994).

Essa dissertação estuda um projeto escolar ocorrido no município de Montenegro, Rio Grande do Sul, intitulado Kizomba– Festa da Consciência Negra. Desenvolvido entre os anos de 1988 e 2002, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes, o “Kizomba” tentava aproximar a cultura africana e afro-brasileira aos alunos e à comunidade, além de problematizar questões relacionadas à negritude.

Entendendo que a realização desse projeto é anterior à Lei 10.639 de 2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o **problema de pesquisa** desta dissertação consiste em investigar, **com base nas memórias de professoras e de ex-alunas participantes, quais seriam as motivações, realizações, alcances e limitações desse projeto escolar que tratou sobre a Consciência Negra entre os anos de 1988 e 2002?**

Para tanto, o **objetivo geral** é analisar as memórias de professoras e ex-alunas que participaram do Kizomba – Festa da Consciência Negra, buscando compreender, a partir de suas narrativas, motivações, realizações, alcances e limitações deste projeto escolar.

Os **objetivos específicos** são:

- 1- Compreender a representatividade e os possíveis desdobramentos do projeto Kizomba – Festa da Consciência Negra para a cultura escolar da Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes;
- 2- Analisar as articulações existentes entre a Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes e o Movimento Negro;
- 3- Contextualizar o projeto Kizomba - Festa da Consciência Negra no que diz respeito às questões políticas e socioculturais que atravessavam a escola em suas relações com a comunidade montenegrina.

A realização de uma pesquisa leva em consideração os desejos do pesquisador em elucidar dado tema sob determinada perspectiva e, inerentes a isso, estão os interesses pessoais que moldam

e remoldam a trajetória daquele que pesquisa. A criança negra que almejava ser professor precisou reconduzir seus planos, descobriu ainda muito jovem as inconstâncias relacionadas ao pertencimento étnico-racial e, adulto, ao se tornar professor, buscou por meio de uma pós-graduação *stricto sensu* reunir temas que lhe são muito caros.

“Estuda, porque só com o estudo se consegue ir a algum lugar!” Dita de outra forma, certamente, esta frase pronunciada no meu núcleo familiar, soava-me como diretriz e ajudou a provocar meu gosto pelo estudo. Terceiro e último filho de uma família negra, residente na cidade de Montenegro, no Rio Grande do Sul, tendo pai funcionário público e mãe dona de casa, eu soube, ainda criança, que as diferenças étnicas e sociais existiam e que essas estavam postas. Nunca enfrentamos dificuldades financeiras, mas sabíamos que pela renda familiar, tínhamos que conter gastos, para que se conseguisse arcar com as despesas do mês. Assim como minhas duas irmãs mais velhas, estudei toda a educação básica em escolas públicas estaduais e, desde cedo, via a escola como um lugar especial e não apenas como o local no qual eu passava algumas horas do meu dia.

O meu encantamento pela docência veio muito cedo. Falar nisso para mim é remeter-me à porta verde da cozinha da minha casa que serviu de quadro-negro e que, aos poucos, se tornou embranquecida pelo uso do giz. O meu “brincar de aulinha” naturalizou-se na família, embora meu pai pensasse que isso era brincadeira infantil e que eu não devesse ser professor, devido a sua consciência da desvalorização social dessa profissão.

Cresci e fui abandonando a brincadeira, mas não deixando de almejar ser professor. Ouvi muitas vezes que meu pai não poderia custear um curso superior para cada um dos filhos. Ele dizia-nos que era importante que tivéssemos formação técnica e, com profissão estabelecida, poderíamos ter condição financeira para arcar com as despesas de um curso superior. Foi o que aconteceu. A escolha da escola estadual de ensino médio em que estudei se deu pelo oferecimento de cursos técnicos. Sempre tive interesse pelas Letras, e até o começo do meu terceiro ano do ensino médio, esta era uma das minhas preferências para a formação acadêmica.

Sabendo que eu adiaría o sonho de cursar Letras ou qualquer formação na docência, para primeiro formar-me profissional técnico, escolhi o curso de Química, oferecido pela instituição, onde fiz meu ensino médio. Concomitante ao terceiro ano, iniciei o curso técnico com duração de três anos. Com formação concluída em 2012, comecei minha carreira profissional nessa área no mesmo ano.

Dadas as condições, formação e emprego, comecei a pensar no meu ingresso ao ensino superior. Decidido, definitivamente, por não cursar Letras, optei por uma área do conhecimento que

eu gostava, pois já havia feito trabalhos de pesquisa científica durante o curso técnico, inscritos nesta área. Escolhi o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, já com a pretensão de seguir carreira docente.

Aproveitei a nota que eu havia tirado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2010 e me inscrevi no vestibular do segundo semestre de 2012, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, não precisando fazer a prova. A escolha da universidade se deu por alguns fatores como o reconhecimento da instituição, o bom currículo oferecido no curso de Biologia e a influência de eu ter amigos cursando este curso na unidade. Com a aprovação, optei por me matricular em três disciplinas devido ao custo da mensalidade. Pouco mais tarde, informando-me da possibilidade de utilizar o Financiamento Estudantil (FIES), para agilizar o andamento do curso, me beneficieei deste sistema que custeou momentaneamente o meu curso superior. Formei-me no primeiro semestre de 2018.

Minha trajetória na docência iniciou-se em 2015, quando assumi uma contratação emergencial, oferecida pela Secretaria Estadual de Educação do estado do Rio Grande do Sul para ministrar aulas de Ciências e Química. Antes disso, em 2013, não como professor, mas como monitor, trabalhei no Programa Mais Educação em escolas de Montenegro. Atualmente, leciono Ciências e Biologia no ensino privado.

Feita esta breve apresentação, pontuo uma questão que sempre me acompanhou e que, junto a outras razões, me trazem até o Mestrado em Educação. Sendo negro e entendendo-me como negro desde minha infância, em razão da afirmação positiva estabelecida pela minha família, soube que ser descendente de africano no Brasil não é algo fácil, devido aos fatores histórico-sociais constituintes do racismo estrutural existente no país. Ao mencionar essa questão, aproveito para afirmar minha militância contra o racismo e outras formas de discriminação. Nesse sentido, julgo importante apresentar situações escolares vivenciadas por mim que marcaram minha vida. Essas experiências impulsionam-me enquanto professor e negro em movimento, pois reconheço nelas indicadores de que a educação precisa estar atenta para uma prática antirracista.

A primeira memória que trago é de quando eu cursava a primeira série do ensino fundamental. Na ocasião minha professora contou à turma a lenda do Negrinho do Pastoreio, clássica lenda do folclore gaúcho¹. Percebi que grande parte dos meus colegas lançava olhares para

¹ A referida lenda gaúcha apresenta algumas versões, mas uma das mais conhecidas é a de Simões Lopes Neto. Esta lenda conta a história de um menino escravizado que cuidava do pasto de um estancieiro. Ao descuidar-se, deixando fugir um dos cavalos, o estancieiro o castigou, alertando que ele só poderia voltar à fazenda, com o animal que havia desaparecido. O menino ao fazer uso de uma vela, saiu à procura do cavalo, mas não o encontrou. Ao retornar sem ele, o estancieiro castigou o menino com chicotadas e o pôs em um formigueiro, pensando o estancieiro, que o Negrinho

mim durante o conto da professora e não me lembro de ter visto a professora incomodar-se com aquilo, pois certamente não percebeu.

Anos depois, voltando àquela situação, percebi que aqueles olhares sobre mim, que sou negro, poderiam estar relacionados ao fato de que meus colegas ainda não tinham ouvido uma história com um protagonista negro e, por isso, olhavam-me, mas também reconheci a maneira naturalizada com que a figura negativa do negro foi apresentada aos colegas e a mim naquele dia: uma criança escravizada, que na tentativa de fugir dos maus tratos do seu senhor, recebeu castigos que lhe custaram a vida. Percebi, também, como aquela ocasião contribuiu para que, no imaginário dos meus colegas, a figura do negro se reduzisse à escravização sem nenhum contraponto e o quanto aquilo pode ter contribuído para a normalização do racismo naquele grupo.

A minha segunda memória remete ao meu segundo ano do ensino médio, quando apresentei um trabalho em grupo, mostrando a contribuição cultural dos africanos e afro-brasileiros no processo de formação do Brasil. Essa atividade, proposta pela disciplina de Geografia, proporcionou-me refletir sobre as dificuldades que as pessoas têm em não saber sobre o negro. A educação básica é, por muitas vezes, omissa quanto ao reconhecimento da história da África, da cultura africana e afro-brasileira e da importância que estes povos representam indissociavelmente na constituição do país. A forma com que negro brasileiro é retratado, na maioria das vezes, restringe-se à escravidão.

Fui, a partir daquele ano, convidado, três vezes, pela escola, para realizar pequenas falas para os alunos sobre temáticas relacionadas à negritude. Por meio de leituras, vídeos, filmes e conversas com membros do Movimento Negro da cidade de Montenegro, fui compondo um material que se fez muito importante para o enriquecimento de meus saberes nesta temática.

Essas implicações não poderiam deixar de me acompanhar em meu ingresso, no ano de 2013, no curso de licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Saliento que, nas disciplinas compartilhadas com os cursos de formação de professores, tive uma grata surpresa ao poder cursar atividades acadêmicas que tratavam especificamente das questões étnico-raciais e seus desdobramentos na educação. As atividades acadêmicas denominavam-se Afrodescendentes na América Latina e Educação das relações étnico-raciais e culturais na Escola Básica. Pude perceber que as questões que sempre foram muito relevantes para mim estavam presentes na formação de professores, em especial a atividade

havia morrido. Eis que dias depois, o estancieiro encontrou o menino a galope no cavalo que havia desaparecido. Reza a lenda que sempre que se perde algo, pode se acender uma vela e pedir ajuda ao Negrinho do Pastoreio. Desta forma, aquilo que está desaparecido, é reconquistado. (LOPES NETO, 1965).

acadêmica que pautava a educação das relações étnico-raciais, em que se abordou as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e, também, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Considero que o aporte teórico e metodológico advindo dessas atividades acadêmicas embasou fortemente minhas percepções enquanto futuro professor. Enxerguei possibilidades de contribuir para uma educação antirracista. Ao longo do curso, pude participar como bolsista de iniciação científica de dois grupos de pesquisa vinculados à Biologia, o que me fez aprender muito, mas que, de certa maneira, não me desacomodava, enquanto professor.

A partir do meu contato com a educação, primeiramente com o Programa Mais Educação e, depois, em regência de classe, busquei promover um trabalho que atentasse para a educação das relações étnico-raciais, em um movimento de problematização e reflexão acerca do tema. Dei continuidade aos estudos sobre as questões raciais e passei a fazer palestras em escolas e falas para colegas professores.

Sentia-me incomodado, pois, em muitos lugares por onde passava tratar da temática negra era sinônimo de desconforto por parte de muitos colegas professores, ou, quando se tocava no assunto, eram falas que pouco promoviam o reconhecimento dos povos africanos e afro-brasileiros. Nesse sentido, as minhas intervenções principiam na desconstrução do imaginário negativo que se tem dos africanos e das suas relações na África. Procuro apresentar suas contribuições para as diversas áreas do conhecimento, como visto nas Ciências Naturais, saliento o significado dos africanos e afro-brasileiros na constituição do Brasil, e busco contextualizar o processo de lutas empreendidas na contramão do racismo, a exemplo do Movimento Negro Brasileiro².

Somado às minhas inquietações, o embasamento acadêmico realçou em mim o sentimento de que eu precisava abordar estas questões de forma mais aprofundada. Pontuar que o professor pode ser o agente para a promoção de uma educação plural e antirracista e analisar o que os professores já vinham desenvolvendo, portanto, foram elementos importantes para o desenvolvimento do meu Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação, intitulado “O Ensino de Ciências e a aplicação da Lei 10.639/2003 em escolas estaduais do município de Dois Irmãos, Rio Grande do Sul”.

A escolha do município para a análise do meu objeto se deu por ser este o município em que eu lecionava em 2018 e, também, por eu reconhecer fragilidades no tocante ao trabalho para a educação das relações étnico-raciais na escola onde eu atuava. Importante destacar que esta cidade

² Sobre a definição de Movimento Negro, bem como a representação desta mobilização se pode consultar, por exemplo, GOMES (2020). Essa questão será retomada nos capítulos 2 e 3.

foi colonizada por imigrantes alemães e é fortemente marcada pela cultura germânica. Ao final da pesquisa, em 2018, verifiquei que a maioria dos professores de Ciências das escolas analisadas não conhecia a Lei 10.639/2003. Os docentes que conheciam a legislação não trabalhavam para a sua efetividade e as relações que estabeleciam com os conteúdos programáticos de Ciências eram basicamente associados ao ensino da genética.

Com os resultados da pesquisa realizada, percebi que o trabalho para a educação das relações étnico-raciais demanda formação docente, além do entendimento da relevância desta pauta. A existência de diálogos entre pesquisadores, militantes de entidades negras e professores pode ressignificar o trabalho que é previsto por lei e, desta forma, contribuir para a formação de indivíduos que não só reconheçam as injustiças que a racialização produziu, mas que sejam contrários a elas.

Por meio da análise produzida com a finalização da monografia acadêmica, outras indagações vieram-me, pois, questionei o que eu poderia fazer de forma mais efetiva para contribuir com a formação docente para a educação das relações étnico-raciais.

Assim, ao participar da diretoria da Associação Cultural Beneficente Floresta Montenegrina, em 2018, sociedade pertencente ao Coletivo de Clubes Sociais negros do Rio Grande do Sul, ajudei a coordenar um evento alusivo à Consciência Negra. Em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Montenegro, produziu-se, dentro da programação do evento, uma capacitação destinada aos professores da rede municipal, havendo também a presença de docentes das redes estadual e privada.

Nesse encontro, discutiu-se a representatividade do negro gaúcho, a partir das considerações do palestrante, o professor Jorge Euzébio de Assumpção, meu orientador no trabalho de conclusão. O evento contou com a presença de muitos profissionais e, de acordo com a avaliação de alguns professores, por meio da devolutiva ao certificado de participação via e-mail, esta experiência pôde ampliar as concepções sobre a história e a contribuição dos negros na formação da sociedade gaúcha. Dessa forma, a coordenação do evento entendeu que, ao serem convidados a novas concepções, estes professores, por meio de suas ações, podem produzir o que Paulo Freire chamou de pedagogias libertadoras em consonância ao cumprimento da Lei 10.639/2003.

Na minha trajetória docente, reconheço que o ensino público oportuniza mais flexibilidade para trabalhar o reconhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira. Quando eu lecionava no ensino médio da rede pública (2015-2018), eu conseguia promover maiores reflexões acerca do tema, sem preocupar-me integralmente com a programação de conteúdos, algo que se faz muito

presente no ensino privado. O que cabe acrescentar é que o material didático em Ciências Naturais em ambas as redes (pública e privada) traz pouquíssimo ou nenhum conteúdo acerca da temática étnico-racial.

Ao trabalhar, atualmente, no ensino privado, com turmas de sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio, é preciso que eu esteja sempre atento ao planejamento e recorra a outros materiais para a abordagem das questões étnico-raciais. Com o ensino apostilado, possuidor de uma maciça quantidade de conteúdos e, ainda, trazidos sem contextualização com a temática racial, encontro-me, na maioria das vezes, promovendo discussões pontuais, mas não tão aprofundadas.

As reflexões mais profícuas no tocante a estas questões têm sido observadas com as turmas de ensino médio. Como a maioria dos alunos conhece-me como militante do Movimento Negro, muitos me propõem que discutamos sobre o racismo, políticas de ação afirmativas e as contribuições dos povos africanos. Por esta razão, em 2018, fui convidado, pela coordenação pedagógica da instituição em que atuo, para organizar uma capacitação para os professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental da escola. Na ocasião, convidei duas colegas militantes para esta formação pedagógica. O evento, na sua totalidade, foi positivo. Percebi que o tema apresentado pôde provocar, na maioria dos professores, o sentimento de desconhecimento acerca da negritude para uma educação das relações étnico-raciais.

Compreendendo essas fragilidades, na tentativa de promover a educação das relações étnico-raciais previstas em lei, venho me propondo a pesquisar os passos que antecederam a promulgação da Lei 10.639 de 2003. Para tanto, busco compreender como o Movimento Negro se articulou com a educação escolar brasileira no intuito de que as escolas também se responsabilizassem por trabalhar a valorização da cultura e da história afro-brasileira e africana.

Dessa forma, o estudo sobre o Movimento Negro e os seus desdobramentos para com a educação escolar impulsionaram-me a participar da seleção do Mestrado em Educação da UNISINOS em 2019. O meu objeto de estudo desta pesquisa de dissertação trata-se de um projeto escolar que previa o trabalho para a Consciência Negra, iniciado em 1988, em uma escola estadual de ensino fundamental na cidade de Montenegro, no Rio Grande do Sul. Busquei entender este evento, pois penso que a análise dos seus significados pode ajudar a compreender a legitimação das lutas por uma educação antirracista do Movimento Negro Brasileiro antes mesmo da aprovação da Lei 10.639/2003, além de poder contribuir com os estudos do campo da História da Educação.

A base empírica dessa dissertação constitui-se na análise das memórias de três professoras e de cinco ex-alunas que participaram do projeto Kizomba³. Precisei, inicialmente, estabelecer os critérios de seleção das docentes que participariam desta pesquisa. Antes de apresentar esta escolha, gostaria de mencionar que, por formas que se conectam, eu conheci o projeto Kizomba.

O meu conhecimento sobre a existência do projeto, que propunha a Consciência Negra na Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes, se deu de forma fragmentada. No ano de 2010, participei de uma mesa de discussões acerca da negritude no Colégio Estadual Dr. Paulo Ribeiro Campos na cidade de Montenegro. Nessa ocasião, também estava compondo a mesa a professora Maria Izabél Vargas da Silva. A docente foi convidada em razão da sua atuação enquanto professora no tocante às questões raciais na educação. Neste encontro, as falas da professora faziam alusão ao Kizomba.

Passado este evento, tomei conhecimento mais precisamente do Kizomba, de onde ele ocorrera e da relação deste projeto com a professora Maria Izabél. Soube também que o meu padrinho, Roberto dos Santos, que coordenou o Grupo Consciência Negra de Montenegro, esteve envolvido de alguma forma com este projeto. O fato que acredito ser o mais interessante é que, em 2013, fui convidado pela diretora desta escola para trabalhar como monitor da oficina de Ciências no programa Mais Educação. Permaneci na instituição durante três anos e lembro-me de, algumas vezes, perguntar sobre o Kizomba e ter poucas respostas sobre este projeto.

Em 2019, como aluno ouvinte do grupo de pesquisa Educação no Brasil: memórias, instituições e cultura escola – EBRAMIC da UNISINOS, coordenado pela professora Luciane Sgarbi Santos Graziottin, percebi, ao voltar para o Kizomba, que esta prática poderia se revelar um objeto de estudo. A partir desse momento, resolvi contatar a professora Maria Izabél, que, ao me receber em sua casa, contou-me sobre o projeto escolar, possibilitando-me um grande encantamento e a definição de minha temática de pesquisa.

Ao estabelecer o Kizomba como objeto da dissertação e, também, ao definir que seriam analisadas as memórias de professoras e estudantes egressas que participaram deste projeto, o campo empírico desta dissertação se constituiu de três docentes e cinco ex-alunas. As docentes se chamam Elizabete Gonçalves, atualmente supervisora escolar de uma escola municipal de Montenegro, Maria Izabél Vargas da Silva e Rosaura Maria Muniz de Moura, ambas aposentadas. As ex-alunas são: Letícia Silva dos Santos, Mariana Muniz de Moura, Marilize Silva Garcia, Priscila Sebastiani e Sabrina Klunck. Quanto ao recorte entre os anos de 1988 e 2002, este foi feito

³ A partir desse trecho passo a denominar o projeto apenas com o nome Kizomba.

pelo fato de serem, respectivamente, o ano de início do projeto e o ano em que a professora Rosaura, a que mais atuou nas edições, participou do seu último Kizomba na escola, pois a docente foi transferida do educandário em 2003.

A escolha das participantes para compor o campo empírico justifica-se uma vez que as docentes e as ex-alunas que aceitaram participar da pesquisa vivenciaram o Kizomba sob diferentes perspectivas. Tanto a experiência docente quanto a discente revelam elementos que ajudam na compreensão desta atividade escolar. Dito isso, passa-se a apresentar os motivos pelos quais as referidas depoentes se fizeram presentes neste estudo.

Em se tratando das professoras, a escolha de Elizabete foi estabelecida em razão de ela ter sido membro do Grupo Consciência Negra de Montenegro enquanto atuava na escola. A educadora Maria Izabél foi escolhida em razão de ela ser a idealizadora do Kizomba e por permanecer na coordenação deste projeto de 1988 a 1995. Quanto à professora Rosaura, essa me foi indicada pela atual supervisora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes pelo fato de a docente ter trabalhado na instituição por muitos anos e que, por tal motivo, poderia contribuir com a pesquisa. As três professoras foram diretoras da instituição em diferentes momentos.

Sobre o convite às alunas para que participassem da pesquisa, é interessante salientar que ocorreu de formas distintas. Por meio de conversas informais com a professora Rosaura, a docente relatou a existência de um grupo de *WhatsApp* composto por professoras aposentadas e ex-alunas da Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes, do qual ela é integrante. Ao aceitar fazer parte da pesquisa, a professora, que se manifestou no grupo, recebeu fotos de ex-alunas de algumas edições do Kizomba, assim como relatos referentes ao projeto que, gentilmente fez questão de me repassar. Após o exame de qualificação da dissertação, quando foi sugerido o diálogo com ex-alunos participantes do Kizomba, retomou-se essa questão e, ao decidir incluí-los na análise, iniciaram-se as tratativas para a minha inserção no grupo de *WhatsApp*.

Por intermédio da professora Rosaura, minha inserção temporária no grupo de *WhatsApp*, intitulado “Turmas anos 90 do Maneca”, ocorreu no dia 17 de junho de 2021. Ao me apresentar, agradei por aceitarem-me temporariamente naquele espaço, e deixei as 17 participantes, entre ex-alunas e professoras, à vontade para que pudessem contribuir por meio da produção de memórias, seja por depoimentos ou pequenos relatos acerca do Kizomba. Ao referir a importância destas narrativas, mencionei que, se fosse da preferência, essas poderiam ser feitas de forma particular, a fim de evitar qualquer constrangimento.

Após a minha apresentação, a ex-aluna Priscila manifestou interesse em contribuir com o estudo. O restante dos participantes não se sentiu à vontade para dialogar. Ao verificar os nomes dos integrantes do grupo, reconheci que a ex-aluna Sabrina era conhecida da família e, por tal razão, resolvi contatá-la fora do grupo, também por mensagem de *WhatsApp*. Desta mesma forma, estabeleci uma aproximação com a Priscila e estas duas ex-alunas aceitaram integrar a empiria desta dissertação.

Pensando em ampliar as análises no quadro dos alunos, contatei as professoras Maria Izabél e Rosaura para que pudessem me indicar nomes de estudantes egressos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes que vivenciaram o projeto Kizomba. Por meio destes diálogos, chegou-se a alguns ex-alunos que foram contatados, mas nem todos aceitaram o convite. As ex-alunas que se dispuseram a contribuir foram a Letícia, filha do Roberto dos Santos, que integrou o Círculo de Pais e Mestres (CPM) da escola e foi militante do Movimento Negro; Mariana, filha da professora Rosaura e Marilize, filha de uma ex-funcionária da escola. No próximo capítulo serão apresentadas mais detidamente as informações e os critérios de realização das entrevistas com cada uma das participantes, mas referindo-se às ex-alunas, cabe mencionar o fato de que todas que aceitaram participar da pesquisa são formadas na Educação Superior. Isso pode ser um fator de familiaridade maior com os procedimentos acadêmicos e, assim, de sua aceitação em participar da pesquisa. Ao passo que os alunos que não seguiram estudando podem preferir não participar, inclusive por seu estranhamento em serem pensados como possíveis colaboradores em uma pesquisa.

Neste sentido, as reflexões de Pollak (1992) podem ajudar a compreender que:

[...] contar a própria vida nada tem de natural. Se você não estiver numa situação social de justificação ou de construção de você próprio, como é o caso de um artista ou de um político, é estranho. Uma pessoa a quem nunca ninguém perguntou quem ela é, de repente ser solicitada a relatar como foi a sua vida, tem muita dificuldade para entender este súbito interesse. Já é difícil fazê-la falar, quanto mais falar de si. [...] (1992, p. 13).

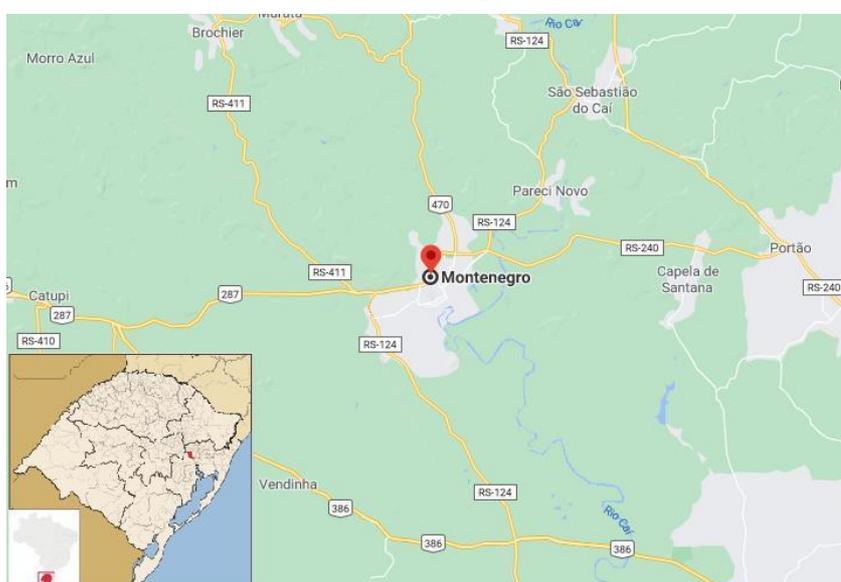
A seguir, a fim de ampliar a compreensão sobre o campo empírico, apresento uma breve contextualização sobre o município de Montenegro e sobre a Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes. Quanto a essa última abordagem e ao Kizomba propriamente dito, conto com os relatos, por meio das conversas informais, que tive com as professoras Maria Izabél e Rosaura. Devido à necessidade de afastamento social causada pela pandemia mundial de Covid-19, essas conversas, que se realizaram ao longo de 2020 e primeiros

meses de 2021, se fizeram de forma remota. O procedimento adotado para a realização das entrevistas será descrito no capítulo 2 desta dissertação.

1.1 Município de Montenegro

Montenegro é uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre, situada no Vale do Rio Caí. Recebeu este nome, em razão do conjunto de morros de vegetação escura que cercam o município. A figura 1, a seguir, situa geograficamente o município em relação ao mapa do Rio Grande do Sul.

Figura 1: Mapa Localização de Montenegro/RS



Fonte: Google Mapas (2021).

De acordo com informes do vídeo institucional do município (2015), Montenegro é conhecida como a capital da citricultura, do tanino e, também, como a cidade das Artes. Esse último nome deve-se aos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, ofertados pela unidade da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), que se instalou no município no ano de 2002. (MONTENEGRO, 2015).

Com o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, Montenegro contava com 59.415 habitantes. Essa população foi quantificada pelo critério raça/cor, conforme o quadro a seguir.

Quadro 1: População de Montenegro/RS

População Total	Branços	Pretos	Amarelos	Pardos	Indígenas
59.415	52.301	2.892	100	4.082	40

Fonte: IBGE – Censo Demográfico.

Conforme a expressão do critério raça/cor do censo de 2010, vê-se que a população branca se sobressaiu sobre as demais, representando quase 90% do total. Na tentativa de contextualizar esses dados, a história do município pode produzir reflexões que auxiliem nesta compreensão.

Montenegro possuiu regime escravista, fato que será apresentado a diante, e ao analisar o sistema escravocrata, relaciona-se a este, a política de imigração europeia, que também ocorreu no município. Para pensar a colonização vista no movimento imigrantista no sul do Brasil, Giralda Seyferth (2002) problematizou a relação entre a raça e a imigração. Conforme os apontamentos da autora, a raça não foi elemento explícito para classificar o melhor grupo étnico que se associaria às colônias, porém, os europeus, representavam os melhores critérios do agenciamento para a imigração: eram habilidosos no que diz respeito ao trabalho do campo. A autora escreve sobre o pensamento imigrantista, referindo-se aos negros, da seguinte forma:

No pensamento imigrantista do século XIX a escravidão não é percebida como um regime imoral ou ilegítimo, mas simplesmente adjetivada por seu caráter arcaizante, um modelo econômico retrógrado e impeditivo de imigração porque produz uma imagem negativa do país na Europa. Em resumo, a vigência do regime escravista faz da África apenas um lugar de negros bárbaros e não de imigrantes potenciais. Nesse sentido, não precisavam estar situados no debate sobre imigração. O esforço classificatório dirigiu-se para a nomeação das virtudes e defeitos de cada nacionalidade europeia, em função do interesse maior: o imigrante agricultor. (SEYFERTH, 2002, p. 120).

Por meio deste pensamento, percebe-se que a escravização dos povos africanos para a imigração não consistia em uma vantagem. A potencialidade dos afrodescendentes não condizia com o trabalho previsto para o sistema de colonização. Legislações vigentes que impediram a escravização nas colônias ampliaram a naturalização de um branqueamento, de forma implícita, observada nos povoamentos da região sul e das demais regiões brasileiras que receberam imigrantes europeus. Seyferth (2002) sintetiza a preferência dos grupamentos europeus para o trabalho colonial, ao inferir que:

Eram hierarquias de brancos pautados por habilidades agrícolas, nas quais o fator “raça” não aparece como limitação, e que adentram o século XX. Nas classificações imperam os atributos usualmente associados ao campesinato - incluindo a adjetivação da submissão: o bom colono deve ter amor ao trabalho e à família e respeito às autoridades, além de ser sóbrio, perseverante, morigerado, resignado, habilidoso etc. Alemães e italianos são as nacionalidades mais frequentemente situadas no topo da hierarquia dos desejáveis “bons agricultores”. (SEYFERTH, 2002, p. 120).

Esse entendimento da política de imigração possibilitou a chegada dos imigrantes europeus a Montenegro, sobretudo os alemães. Sobre esse fato, que está relacionado ao aumento da população branca no município, analisa-se outro fator: a miscigenação. Esse evento biológico se explica na dispersão da cor das populações, na medida em que faz aumentar a população de pardos, diminui a proporção de pretos e também de brancos. O fato de a população branca não ter diminuído ao longo dos tempos em Montenegro, de acordo com o último censo, pode estar relacionado à autodeclaração étnica. Neusa Santos Soares (1983) e Kabengele Munanga (1999) explicam que, dada às condições do negro brasileiro, a autodefinição desses sujeitos revela uma escolha atravessada pela lógica racista. Embora a miscigenação exista, declarar-se preto ou pardo remete a aspectos entendidos como desfavoráveis, em outras palavras, é interessante que o sujeito se declare branco em uma sociedade racista.

Quanto aos indígenas, de acordo com as informações do site da Prefeitura, no ano de 1635, Montenegro contava com uma população aborígine denominada Ibiraiara. Com a chegada dos bandeirantes paulistas e, posteriormente, com os colonizadores portugueses na região, houve uma redução significativa desta população original. (MONTENEGRO, 2021). A presença da população amarela no município, provavelmente, se constituiu, mais recentemente, uma vez que não aparece nos registros mais antigos.

No tocante à presença da população afrodescendente no município, não há, na maioria dos livros que contam a história de Montenegro, assim como no site da Prefeitura Municipal, informações sobre a inserção desta população no município. O documentário “O Negro no Vale do Rio Caí” (1997) apresenta que, a partir de 1750, os afrodescendentes começaram a se deslocar para a região. Utilizando o rio Caí, que costeia a cidade como rota de fuga, os negros escravizados que vinham de regiões como Porto Alegre, instalavam-se à margem do rio, nos municípios como São Sebastião do Caí e em localidades pertencentes a Montenegro, como Pareci, Brochier e Maratá.

Conforme informes da Prefeitura Municipal, a partir de 1824, chegaram à região de Montenegro os primeiros imigrantes alemães. Nesse ano, pouco mais de mil deles se estabeleceram

na localidade de Montenegro. Thais Gaia Schüller e Magna Lima Magalhães (2021) apontam em seus estudos que, no ano de 1832, os primeiros franceses instalaram-se nas áreas de Montenegro, as quais, atualmente, pertencem a Brochier. Os irmãos Augusto e João Honoré Brochier, vindos de Marselha na França, ao desembarcarem em Porto Alegre, primeiramente se dirigiram às terras do município de Taquari e, depois, se deslocaram para Montenegro. Ao habitarem esta última localidade, dedicaram-se ao extrativismo vegetal e acredita-se que os franceses empregavam mão de obra indígena. Sabe-se que poucas famílias francesas chegaram à região depois do primeiro povoamento.

Em 1857, os imigrantes italianos chegaram ao município. Junto com os alemães, os italianos concentravam suas atividades na agricultura, bem como os estudos de Seyferth (2002) e, também, na suinocultura. A menor parcela de descendência europeia no município foi a população francesa. (MONTENEGRO, 2021).

De acordo com “O Negro no Vale do Rio Caí” (1997), a família de descendência alemã, fundadora da localidade de Pareci Novo, distrito de Montenegro, chegou a contabilizar mais de 400 escravos. José Cândido de Campos Netto (1924), ao escrever sobre a história de Montenegro, preocupou-se em discorrer sobre a escravidão que se fez presente no município.

Segundo Netto (1924), o movimento abolicionista que se organizou no Brasil, produzindo no Rio de Janeiro, no ano de 1880, a Sociedade Brasileira Contra a escravidão, ressonou no Rio Grande do Sul. Um abolicionista gaúcho que teve impacto no regime escravista de Montenegro foi o Dr. Severino Prestes.

Os apontamentos de Netto (1924) afirmam que, sob a influência de Dr. Severino Prestes, um ideal de libertação dos escravos passou a ser discutido na cidade. Sua vinda para o município, para uma conferência, pode se relacionar com a criação, em agosto de 1884, do Clube Abolicionista de Montenegro. Ainda, segundo esse autor, ao longo dos anos de trabalho, o Clube libertou mais de trezentos escravos. Netto (1924) discorreu sobre Dr. Severino Prestes e a sua representação para a cidade. Nas palavras de Netto (1924):

Foi ele o apóstolo que trouxe a Montenegro a palavra santa da redenção dos escravos.

Em memorável conferência realizada, conquistou a liberdade de quarenta e dois escravos.

Abençoada seja a sua memória!

Como complemento da sua nobre conferencia foi organizado um Clube Abolicionista nesta Vila, com os principais elementos da sociedade, que libertou a mais de trezentos escravos.

Arranque-se do esquecimento os nomes desses beneméritos para que sua memória seja sempre venerada, com respeito e carinho. (NETTO, 1924, p. 142).

Portanto, a constituição étnica de Montenegro é marcada pelos indígenas, afro e eurodescendentes. Por meio desse breve panorama, pode-se analisar as relações étnico-raciais existentes na história do município, identificar silenciamentos quanto à presença da população afro-brasileira em informes públicos do município, e tensionar a autodeclaração étnica dos cidadãos montenegrinos.

1.2 A Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes teve seu início no ano de 1966, no contexto do Plano Trienal de Educação (PTE). Com o nome Escola Integrada de Montenegro de 1º ao 4º ano, esta instituição foi uma dentre as oito Escolas Integradas do Estado do Rio Grande do Sul, conforme os apontamentos da professora Maria Izabél. De acordo com os relatos da docente, a construção do prédio da escola apresentava quatro salas de aula e a cada uma delas havia um anexo. Ainda, o prédio apresentava um pavilhão contendo um armário no qual eram armazenados utensílios e ferramentas para o oferecimento do conjunto de técnicas, tais como agrícolas, industriais, comerciais e domésticas.

Mas, ainda segundo o relato da professora, a escola nunca operou de modo a oferecer o conjunto de ofícios que supostamente teria sido designada a apresentar. Quando a escola chegou a receber algumas ferramentas, essas rapidamente foram destinadas ao Ginásio Industrial de Montenegro, escola que funcionava apresentando o conjunto de técnicas no seu currículo. Sobre este fato, não se sabe precisar ao certo o ano. A professora Maria Izabél acredita que, dadas às condições do prédio da escola, os quatro anexos que se vinculavam às salas teriam sido construídos para que a escola comportasse do 5º ao 8º ano, apresentando, portanto, a modalidade ginásial e, assim, o ensino das técnicas.

Conforme o Plano Trienal de Educação (1963-1965), as Escolas Integradas seriam destinadas ao Ensino Primário, com limite de capacidade de alunos e, sobre elas, nada se diz sobre as técnicas. Segundo o Plano, o primeiro objetivo para o Ensino Primário era a “Construção de Escolas Integradas na proporção de uma unidade para cada grupo de 200 crianças não escolarizadas ou escolarizadas em condições de extrema deficiência”. (BRASIL, 1963, p. 19).

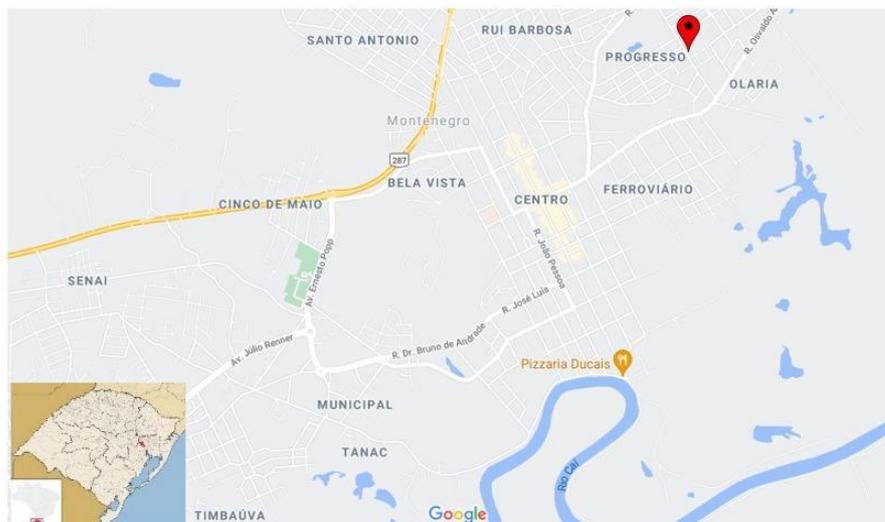
Segundo a professora Maria Izabél, a filosofia das Escolas Integradas era a integração entre Lar, Escola e Comunidade. Ela relata, ainda, que a interpretação de integração entre comunidade e escola se estendia, inclusive, até quando a escola sediava, no seu princípio, batizados, festas de aniversário e até casamentos. A docente aponta, também, que, nos primeiros anos de existência da escola, o educandário não tinha muros e essa condição parecia querer dizer que aquele espaço era feito, de fato, para a comunidade.

Em consonância às legislações vigentes e, também, aos interesses da comunidade escolar, a Escola Integrada de Montenegro mudou de nome duas vezes até se chamar Escola Estadual de 1º Grau Manoel de Souza Moraes no ano de 1980. No final da década de 1990, por mudanças nomenclaturais nos segmentos de ensino brasileiro, a instituição passou a se denominar Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes. Conforme Maria Eunice Müller Kautzmann (1986), a escolha do patrono da escola foi uma homenagem ao montenegrino de referido nome que se destacou em variados segmentos do município. Nascido em 1906, Manoel de Souza Moraes foi funcionário do Banco da Província do Rio Grande do Sul aposentando-se nesta instituição em 1965. Envolveu-se em diretorias de clubes sociais de Montenegro, foi membro do Conselho fiscal de empresas da cidade e no campo da Educação, também teve influências. Fundou a Sociedade de Proteção à Infância Escolar, presidindo esta entidade por muitas gestões. Suas relações políticas por meio da filiação ao Partido Social Democrático (PSD) tornaram-no representante pessoal do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul para Montenegro por alguns anos. Em 1966, foi nomeado membro da Fundação Montenegrina de Ensino e Pesquisa. Por complicações de saúde, faleceu em 1974, sendo considerado por Kautzmann (1986, p. 250) um “ilustre montenegrino”.

De acordo com a documentação do educandário, a escola, no ano de 1992, incluiu todas as séries do Ensino Fundamental. Desde a implantação do prédio, a escola permaneceu sediada no bairro Progresso.

De acordo com relatos da professora Maria Izabél, que não sabe dizer com certeza, o povoamento inicial deste bairro fez-se de classe operária e, ao longo dos anos, foi recebendo pessoas mais abastadas, ao passo de hoje ser uma região elitizada da cidade. Situado a uma distância de aproximadamente dois quilômetros do centro, tendo como referência a Prefeitura Municipal, o último censo contabilizou 1512 habitantes neste bairro. As informações sobre a distância em relação à Prefeitura foram extraídas do mapa e a população do bairro no site do município. A Figura 2, a seguir, ilustra a relação município/bairro em que está situada a escola.

Figura2: Mapa Relação município/bairro da escola



Fonte: Google Mapas (2021)

Segundo a Professora Maria Izabél, com a intenção de tornar-se cada vez mais atenta para que todos os alunos matriculados fossem acolhidos, independente de qualquer condição, a escola mantinha uma ideia de integração social. Ainda, de acordo com essa professora, o prestígio da escola dava-se pela forma como recebia seus alunos. Nesse sentido, ela relata como a instituição se posicionava:

“(...) Matrícula aberta realmente a todos, sem deixar de aceitar nenhuma família que procurasse a escola para a matrícula e, sobretudo, durante o ano, a questão de acolher aqueles que eram expulsos de outras escolas e receber alunos de outros zoneamentos que tinham sido recusados por escolas que sim, praticam discriminação. (...) E isso mesmo é que fez o prestígio da escola. Ela ser buscada por essa acolhida e cuidado com relação a alunos que tinham dificuldade de comportamento ou aprendizagem, fosse o que fosse”. (Relato informal de Maria Izabél Vargas da Silva, agosto, 2020)⁴.

Considerando que a escola tinha esta visão preocupada com os alunos, cada vez mais foi se tornando uma instituição popular, o que também causou o acesso de alunos oriundos de famílias que viviam à margem do sistema social. Esse fato era observado na pequena presença de alunos oriundos das famílias de maior poder aquisitivo do bairro. Segundo as professoras Maria Izabél e Rosaura, os moradores mais abastados do bairro geralmente procuravam matricular seus filhos em

⁴ As falas das docentes e das ex-alunas estão apresentadas diferentemente das citações utilizadas na dissertação a fim de destacar as narrativas produzidas, e por ser um modelo específico criado pela Biblioteca da UNISINOS.

outras escolas. Sendo, portanto, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes contemplada por alunos de baixa renda daquele bairro e de outros, também geralmente mais pobres.

Um fato importante, que será descrito adiante, também marcou muito o posicionamento da escola. Em 1982, a professora, e então supervisora da escola, Maria Izabél, propôs um sistema avaliativo que fosse mais equânime entre os alunos. Dessa forma, sugeriu que fosse retirada a avaliação quantitativa para que se inserisse uma avaliação baseada nas habilidades e competências dos alunos. Na época, a 2ª Delegacia de Educação (DE) do Estado do Rio Grande do Sul, departamento da Secretaria de Educação, responsável pelo gerenciamento desta escola, aceitou o sistema de avaliação proposto. Conforme a professora Maria Izabél relata, a aceitação da mudança no formato da avaliação escolar não foi de imediato. Após relutâncias da 2ª DE, o método aceito passou a ser implantado e compreendido na comunidade escolar.

No tocante à forma pela qual a escola tentava mostrar aos alunos o seu protagonismo enquanto ser social, a instituição oportunizava ações que previam este movimento. Ao fazer menção a atividades com este objetivo, a professora Maria Izabél relata que todo o início de semana os alunos eram convidados a se expressarem, em um momento cívico. Entoava-se o hino nacional e, depois, quem quisesse poderia apresentar um texto ou até mesmo denunciar situações. Nas palavras da professora, estava prática era considerada

“Medida pedagógica que não se constitua de aula, mas de uma prática de libertação”.
(Relato informal de Maria Izabél Vargas da Silva, agosto, 2020).

Nesse sentido, o uso da fala pode ser entendido como prática que enuncia direitos. A liberdade que todos tinham por meio da fala, seja para contestar, argumentar ou simplesmente para se fazer compreendido frente a um grupo, se interpreta na leitura de Freire (2018) como uma possibilidade de “quebrar silêncios”. Este abrir espaços a quem tem voz, mas é impedido de falar pelo sistema social, atua na contramão da opressão que coloca sujeitos em posições de incompreensões acerca de si. Esses passam a ser vistos e a se reconhecerem como quem tem um lugar no mundo, podendo, assim, transformar a sua realidade. Nas palavras de Freire (2018),

A “cultura do silêncio”, que se gera na estrutura opressora, dentro da qual e sob cuja força condicionante vêm realizando sua experiência de “quase-coisas”, necessariamente os constitui desta forma. Descobrirem-se, portanto, através de uma modalidade de ação cultural, dialógica, problematizadora de si mesmos em seu enfrentamento com o mundo, significa, num primeiro momento, que se descubram como Pedro, Antônio, como Josefa, com toda a significação profunda que tem esta

descoberta. No fundo, ela implica numa percepção distinta da significação dos signos. Mundo, homens, cultura, árvore, trabalho, animal, vão assumindo a significação verdadeira que não tinham. Reconhecem-se, agora, como seres transformadores da realidade [...]. (FREIRE, 2018, p. 238).

Com essa proposição de produzir outros alcances aos alunos, alguns projetos foram se desenvolvendo com o passar dos anos. Dentre os realizados pela instituição, que tiveram muitas edições, destaco dois deles: a Mostra Anual de Filatelia e o Kizomba. O primeiro evento teve início em 1981 e consistia no incentivo à coleção de selos e em toda a significação que aquilo apresentava. A professora e supervisora Maria Izabél, idealizadora e incentivadora deste projeto, relatou que a escola deu um passo adiante, pois a prática extrapolava os muros da escola. O trabalho possibilitava que os alunos tivessem uma visão cosmopolita a partir dos selos e, sem mesmo nunca terem ido a qualquer lugar distante da escola, acessavam estes locais e possuíam noções culturais acerca deles.

O segundo projeto, que é objeto deste estudo, teve início no ano de 1988. O Kizomba mobilizou a instituição e a comunidade escolar para celebrar o centenário da abolição da escravatura no país. Nos anos que seguiram, o evento procurou continuar o trabalho para a valorização da cultura negra na contramão do racismo instituído no país.

1.3 O Kizomba

Para entender o Kizomba e os motivos pelos quais este projeto escolar ocorreu, foi preciso conhecer um pouco da trajetória de vida da idealizadora deste projeto, a professora Maria Izabél⁵. Passo a apresentá-la e, depois, a caracterizar o projeto.

A professora Maria Izabél é natural de Montenegro e pertence a uma família de onze filhos, em que o pai foi ferroviário e a mãe dona de casa. Formou-se no Curso Normal em 1965, pelo Colégio São José em Montenegro e, posteriormente, cursou a licenciatura em Pedagogia, graduando-se em 1977 pela Universidade Feevale, de Novo Hamburgo. Conforme seu relato, sua família consistiu num arcabouço para as suas concepções políticas.

Tendo seus pais com posicionamentos políticos muito evidentes, a professora Maria Izabél acompanhou a militância do pai, filiado ao Partido Trabalhista Brasileiro, antes do golpe civil-militar de 1964 e, depois, ao Partido Democrático Trabalhista. Sua mãe, embora não tivesse filiação partidária, também se posicionava politicamente, exercendo influência sobre a sua constituição.

⁵ Sobre a trajetória de reconhecimento da negritude e das relações desse processo com a carreira docente da professora Maria Izabél ver: CONCEIÇÃO e BILHÃO (2022).

Mobilizações do pai junto ao Círculo Operário Ferroviário do Rio Grande do Sul⁶ somavam-se às ideias de justiça social que, conforme a professora, aprendera ainda muito jovem.

A construção da identidade da professora Maria Izabél é fortemente influenciada pela tônica política de sua família e, também, atravessada pelas complexidades quanto ao seu reconhecimento enquanto negra. De mãe branca e pai de origem negra, seu processo de negritude foi marcado por determinadas negações e silenciamentos. Embora o pai tivesse visões progressistas e se relacionasse com pessoas negras, a sua afirmação étnica nunca foi proferida. Sobre isso, a professora Maria Izabél expõe a forma como percebia seu pai:

“(...) meu pai (...) capaz que ele ia se considerar negro. Meu pai não era negro. Não porque ele dissesse que não era negro, simplesmente não cruzava pela cabeça dele que ele era negro”. (Relato informal de Maria Izabél Vargas da Silva, agosto, 2020).

Pensar acerca deste posicionamento pode apontar para as marcas que o racismo produziu na sociedade brasileira e na interpretação do que ser negro representa nesta estrutura social racista. Neusa Santos Souza (1983) propõe que se entenda que a negação dos sujeitos em afirmarem-se negros, pode ser uma estratégia de blindarem-se contra as perversidades do racismo. Conforme Souza (1983), uma maneira de os negros firmarem-se enquanto atores sociais que se educam, se politizam e, ascendem, saindo da marginalidade, é distanciando-se da sua origem étnica. Ao introjetar o ideal do branqueamento, embora negros no tom de pele, esses sujeitos passam a ser aceitos na sociedade. Para a autora,

Lutando muitas vezes contra a maré da dominação, o negro foi aos poucos conquistando espaços que o integravam à ordem social e lhe permitiam classificar-se no sistema vigente de classes sociais. A ascensão surgia, assim, como um projeto cuja realização traria consigo a prova insofismável dessa inserção. Significava um empreendimento que, por si só, dignificava aqueles que o realizassem. E mais: retirando-o da marginalidade social, onde sempre esteve aprisionado, a ascensão social se fazia representar ideologicamente, para o negro, como um instrumento de redenção econômica, social e política, capaz de torná-lo cidadão respeitável, digno de participar da comunidade nacional. (SOUZA, 1983, p. 21).

⁶ O Círculo Operário Ferroviário é uma extensão dos Círculos Operários. Trata-se de associações operárias criadas na década de 1930, calcadas nos princípios católicos. Este movimento emergiu sob a luz do corporativismo italiano e foi defendido pelo governo do então presidente Getúlio Vargas, como uma possibilidade de enfraquecer as organizações de operários comunistas. Com o passar dos anos, o perfil dos Círculos Operários foi dando lugar a visões mais progressistas como a garantia dos direitos dos trabalhadores. Fonte: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/circulos-operarios> Acesso em 06 ago. 2020.

Quanto à tomada de consciência de que no meio social ser branco significava uma posição, um *status* e uma forma sofisticada de ser sujeito, o “tornar-se gente” para os negros consistia em se parecer aos brancos. Nesse sentido, a autora esclarece:

E como naquela sociedade o cidadão era o branco, os serviços respeitáveis eram os “serviços de branco”, ser bem tratado era ser tratado com o branco. Foi com a disposição básica de ser gente que o negro se organizou para a ascensão, o que equivale dizer: foi com a principal determinação de assemelhar-se ao branco – ainda que tendo que deixar de ser negro – que o negro buscou, via ascensão social, tornar-se gente. (SOUZA, 1983, p. 21).

A negação silenciosa do pai se refletiu em algumas situações vivenciadas pela professora. Na lógica inconsciente de deslocar a sua pertença negra, a docente relatou que, ainda jovem, penteava-se como uma senhora. Isto se dava por ela possuir um cabelo que não era liso. Ao fazer coques e ao usar *spray* fixador, sua aparência era um motivo de conflito interno. Sobre isso ela apontou que:

“(...) aquilo era o melhor da época para um cabelo como o meu que “não podia ser deixado solto” porque ele não era bonito, não correspondia a um padrão de apresentação de uma moça”. (Relato informal de Maria Izabél Vargas da Silva, outubro, 2020).

Quanto ao cabelo, Gomes (2003), ao pesquisar a relação entre corpo negro, aparência e autoestima, apresentou uma discussão acerca das possibilidades pedagógicas que podem ser estabelecidas nos espaços escolares, a fim de reforçar a valorização da identidade negra. O cabelo, conforme a autora, é um elemento que se culturalizou junto aos corpos étnicos e, portanto, carrega ancestralidades, bem como as histórias de um povo. O julgamento social pelo qual o indivíduo sofrerá não se dá pelo uso de um cabelo preso ou solto e, sim, pela identidade étnica que este revela. Ao pensar no cabelo da professora Maria Izabél, enquanto traço negro, vê-se uma tentativa de subtrair esta característica em detrimento de uma cultura que se entendeu como dominante: a eurocêntrica. Sobre isso, a explicação da autora é pertinente:

O corpo localiza-se em um terreno social conflitivo, uma vez que é tocado pela esfera da subjetividade. Ao longo da história, o corpo se tornou um emblema étnico e sua manipulação tornou-se uma característica cultural marcante para diferentes povos. Ele é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O

cabelo é uma delas. O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário. (GOMES, 2003, p. 174).

Os traços étnicos da professora Maria Izabél, bem como o cabelo, puderam, nas suas concepções, revelar determinada estranheza à população de Portugal, quando lá esteve em 1981. Essa experiência de estar em outro país e ser observada como uma pessoa diferente daqueles nativos, sobretudo pela tonalidade da pele, foi algo significativo. Segundo a professora:

“(...) lá eu tinha tido esta experiência de estar em uma população majoritariamente branca, e eu, de uma outra cor. Eu vim, envolvida com estas coisas de maneira muito forte”. (Relato informal de Maria Izabél Vargas da Silva, março, 2021).

Essas inquietudes observadas pela professora se complexificaram ao passo que, na leitura que fizera, não sentia propriedade para ser uma negra em razão do seu tom de pele não ser escuro, mas também não se entendia como branca. No pensamento de Munanga (1999), a mestiçagem, sob um ponto de vista, foi concebida como ponte para o branqueamento. Por tal razão, a autoafirmação do sujeito negro enquanto miscigenado, é uma zona fronteira em que a definição entre ser ou não negro é influenciada pelas concepções que sociedade escravocrata brasileira estabeleceu sobre os negros. Munanga (1999) coloca que:

Essa divergência sobre a sua "autodefinição", observada entre os afros politicamente mobilizados através dos movimentos negros de um lado, e as bases negras constituindo a maioria não mobilizada, de outro lado, configura o nó do problema na formação da identidade coletiva do negro. Como formar uma identidade em torno da cor e da negritude não assumidas pela maioria cujo futuro foi projetado no sonho do branqueamento? Como formar uma identidade em torno de uma cultura até certo ponto expropriada e nem sempre assumida com orgulho pela maioria de negros e mestiços? (MUNANGA, 1999, p. 124).

Foi com o passar do tempo que a professora Maria Izabél percebeu que a sua negritude poderia estar para além da cor da pele. De acordo com a professora, esta definição, que inclui uma identidade cultural e se apoia na ancestralidade, passou a ser encarada por ela como uma vontade de denunciar opressões e todas as lamúrias que já sentira. Munanga (2020) a respeito da negritude assegura que:

A negritude e/ou identidade negra se referem à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros. A negritude não se refere somente à cultura dos povos portadores da pele negra que de fato são todos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é como parece indicar, o termo Negritude à cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de terem sido simplesmente negada a existência dessas culturas. (MUNANGA, 2020, p. 19).

Ainda em diálogo com Munanga (1999), e conforme apontamento já realizado, percebe-se que a mobilização para o fortalecimento da construção da identidade negra foi uma das frentes empreendidas pelo Movimento Negro a partir da década de 1970. Por meio deste interesse, buscou-se ressignificar que ser negro não consistia apenas em ter pele preta, mas numa definição social e política, completamente cabível aos mestiços e aos pardos. A esse respeito, o autor assim explica:

Os movimentos negros brasileiros contemporâneos, nascidos na década de 70, retomaram a bandeira de luta dos movimentos anteriores representados pela Frente Negra, substituindo o antirracismo universalista pelo antirracismo diferencialista. Sob a influência dos movimentos negros americanos, eles tentam dar uma redefinição do negro e do conteúdo da negritude no sentido de incluir neles não apenas as pessoas fenotipicamente negras, mas também e sobretudo os mestiços descendentes de negros, mesmo aqueles que a ideologia do branqueamento já teria roubado. (MUNANGA, 1999, p. 124).

De acordo com a professora Maria Izabél, a década de 1980 foi intensa no tocante às leituras de negritude que estava empreendendo e isso refletiu no seu trabalho enquanto supervisora escolar na Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes. Por volta do ano de 1982, ao perceber o encolhimento dos alunos negros da escola, fato que já vinha observando com o passar dos anos, a professora Maria Izabél decidiu fazer uma enquete com as professoras da escola, a fim de verificar o índice possível de reprovação destes alunos para o final daquele ano letivo. A pesquisa comprovou o que ela já suspeitava: no grupo de alunos que supostamente reprovariam, a maioria seria de alunos negros.

Essa análise causou um incômodo à professora, pois, como ela conta, a baixa autoestima revelada nas crianças negras foi, também, sentida por ela em momentos da vida e, certamente, pelos mesmos motivos. O ensaio realizado foi feito em um período em que a escola estava prestes a modificar o regimento escolar, a constituição da filosofia e a avaliação. Nas constatações da

professora Maria Izabél, este experimento coadunou-se à necessidade de um sistema de educação equânime aos alunos.

A docente, que já havia estudado o método de avaliação por habilidades, defendia que este sistema proporcionaria a todos os alunos, independente de suas condições sociais, formas de aprendizagens significativas e condizentes com a realidade da comunidade escolar. Ao ser aprovado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, a escola adotou um sistema em que substituiu a avaliação quantitativa por uma qualitativa⁷.

Como já mencionado, a década de 1980, para a professora Maria Izabél, foi marcada como um processo de entender-se como negra. Ao realizar, no ano de 1983, um Curso de Extensão sobre Folclore, percebeu a potência da ancestralidade africana e reconheceu a falta da valorização do negro no espaço escolar.

No contexto de 1988, ano em que se comemorou o centenário da abolição da escravidão no país, a professora Maria Izabél estava interessada em comemorar esta data na escola, a fim de reconhecer o protagonismo negro. Para tanto, propôs que, naquele ano, a tônica negritude fosse trabalhada por meio de atividades e reflexões que marcavam aquele primeiro século da condição livre do negro brasileiro. Esse projeto escolar denominou-se Kizomba – Festa da Consciência Negra.

Em maio de 1988, a professora Maria Izabél participou do 1º Acampamento Negro Internacional, promovido pela Fundação Léopold Sédar Senghor e o Movimento Negro do Litoral Norte, na cidade de Osório, Rio Grande do Sul. Devido às problematizações apresentadas no encontro, como a condição do negro brasileiro nos primeiros cem anos após a escravidão, a desvalorização da cultura afro-brasileira e do entendimento de que o Brasil é um país marcadamente constituído pela descendência africana, a professora Maria Izabél revelou emocionada, sua percepção que muito significou para sua identidade:

“Todos somos negros!”. (Relato informal de Maria Izabél Vargas da Silva, agosto, 2020).

Com a tentativa de elaborar uma ação alusiva ao centenário da abolição, buscando promover a exposição e valorização da cultura afro-brasileira e produzir tensionamentos sobre o significado da data, a professora Maria Izabél sugeriu a realização de um projeto que chamou de “Kizomba – A

⁷ O sistema avaliativo adotado pela escola consistiu na elaboração de objetivos específicos para cada área do conhecimento, série e disciplina. Ao se fazer um rol de objetivos, os alunos eram aprovados quando conseguiam pôr em prática determinada competência estabelecida.

Festa da Consciência Negra”. De acordo com a docente, este projeto também pode resultar dos conflitos que se produzem quanto à negritude e, sobretudo à sua autoafirmação. Conforme a professora, as aflições que sentira a esse respeito poderiam ser as mesmas enfrentadas pelos alunos negros e os não brancos ou miscigenados. Tratava-se, então, além de uma comemoração, de uma construção identitária. Nas palavras da professora Maria Izabél, ela se refere ao Kizomba pensando-o como:

“(...) um manifesto que eu como educadora julguei necessário não só pela educação. Tem generosidade nisso, mas tem a questão da minha manifestação. É um manifesto. Uma manifestação de que os negros existem e que os não brancos existem e que há muito sofrimento dentro disso. É uma revelação. Uma manifestação a respeito do sofrimento que existe dentro desta raça Brasil”. (Relato informal de Maria Izabél Vargas da Silva, outubro, 2020).

Este projeto que se revelou em um ato político, conforme as proposições da professora Maria Izabél, teve no nome a inspiração vinda da escola de samba Unidos de Vila Isabel do Rio de Janeiro. No carnaval de 1988, essa agremiação fez um desfile, cujo samba-enredo denominou-se Kizomba – A festa da raça. No referido ano, a escola de samba foi a vencedora do carnaval carioca.

Rodrigo Muniz Ferreira Nogueira (2008) em sua dissertação de Mestrado estudou o carnaval tendo em vista a representatividade negra e seus efeitos nesta festa popular. O autor apresentou como esta manifestação no Brasil foi constituindo-se da matriz afro-brasileira uma vez que o carnaval no país inicialmente tratava-se de uma festa inspirada nas comemorações europeias que não permitiam a presença dos negros. As festas e comemorações afro-brasileiras, existentes desde o período da escravidão, ajudaram a construir o que se entendeu por cultura negra. Nesta expressão a musicalidade, a dança e os ritos de ordem religiosa foram alguns dos elementos que denotavam a identidade afro-brasileira. Permitir atravessamentos desta ordem em uma festa popular de imaginário eurocentrado não condizia com as intenções do governo imperial do Brasil, assim como com o ordenamento político das primeiras décadas da República brasileira. Nogueira (2008), ao refletir sobre a história do carnaval no país, considera que esta manifestação popular que, no princípio, quis afastar as influências africanas e afro-brasileiras das suas intenções, foi conquistada e ressignificada com a participação da população negra ampliando as possibilidades de autoafirmação da negritude e um manifesto que se propôs tanto identitário quanto político. A esse respeito, Nogueira encerra suas constatações sobre a participação negra no carnaval mencionando que:

[...] a composição majoritária da população de africanos e seus descendentes, no mínimo duas vezes maior que a de brancos, contribuiu paulatinamente nas buscas de espaço e auto-valorização da negritude. O carnaval passou a se constituir num território negro, conquistado através das festas, lutas e resistências aos elementos hegemônicos brancos. (NOGUEIRA, 2008, p. 90).

Retornando às reflexões no tocante ao carnaval carioca de 1988 e relacionando o que Nogueira (2008) já pontuara sobre a expressão desta manifestação popular para a negritude, pode-se pensar que a escola de samba Unidos de Vila Isabel, em ato festivo de congregação, produziu um discurso sobre a raça e sobre a influência negra na formação do Brasil. De acordo com o documentário, produzido em 2018, pelos trinta anos do título da Escola de Samba Unidos de Vila Isabel, *Kizomba - 30 anos de um grito na Sapucaí*, a conceituação de Kizomba compreende a reunião de um grupo em que se celebra a cultura e se reflete acerca das dificuldades que a esse são concernentes.

Kizomba é uma palavra do Kimbundo, uma das línguas da República Popular de Angola. A palavra Kizomba significa encontro de pessoas que se identificam numa festa de confraternização. Do ritual fazem partes inerentes o canto, a dança, a comida e a bebida, além de conversações em reuniões e palestras que objetivam a meditação sobre problemas comuns. (30 ANOS DE UM GRITO NA SAPUCAÍ, 2018).

A proposição do enredo da agremiação trouxe na celebração, que propunha um samba que reverenciou Zumbi, o líder do Quilombo de Palmares⁸, criticou a escravidão brasileira, apresentou elementos da cultura afro-brasileira, saudou a nova Constituição Federal que estava sendo escrita naquele ano, propôs uma discussão sobre a constituição étnica do país e desejou o fim do regime segregacionista do *Apartheid* na África do Sul. De autoria de Rodolpho, Jonas e Luiz Carlos da Vila, esse samba enredo, para a professora Maria Izabél, é um dos mais emblemáticos dos carnavais brasileiros. O cantor Martinho da Vila (1988) gravou este samba que se apresenta a seguir.

⁸ Zumbi (1665-1695) foi um dos líderes da maior organização nacional que recebia escravizados em situação de fuga: O quilombo dos Palmares, situado em Alagoas. Zumbi mostrou-se bravo em defesa da liberdade dos seus, consagrando-se como um símbolo de resistência à escravidão. Foi capturado em 20 de novembro de 1695. Nesta data, em sua homenagem, celebra-se o Dia Nacional da Consciência Negra no Brasil. Fonte: http://www.palmares.gov.br/?page_id=8192. Acesso em 14 nov. 2020.

KIZOMBA, A FESTA DA RAÇA

Valeu Zumbi!
 O grito forte dos Palmares
 Que correu terras, céus e mares
 Influenciando a abolição
 Zumbi valeu!
 Hoje a Vila é Kizomba
 É batuque, canto e dança
 Jongo e maracatu
 Vem menininha pra dançar o caxambu
 Ôô, ôô, Nega Mina
 Anastácia não se deixou escravizar
 Ôô, ôô Clementina
 O pagode é o partido popular
 O sacerdote ergue a taça
 Convocando toda a massa
 Neste evento que congraça
 Gente de todas as raças
 Numa mesma emoção
 Esta Kizomba é nossa Constituição
 Que magia
 Reza, ajeum e orixás
 Tem a força da cultura
 Tem a arte e a bravura
 E um bom jogo de cintura
 Faz valer seus ideais
 E a beleza pura dos seus rituais
 Vem a Lua de Luanda
 Para iluminar a rua
 Nossa sede é nossa sede
 De que o "apartheid" se destrua.

Com a pretensão de, assim como no samba-enredo, produzir reflexões quanto à identidade brasileira enquanto possuidora de raízes africanas, a professora Maria Izabél propôs ao grupo de professoras que fossem desenvolvidas atividades pedagógicas durante o ano letivo de 1988. A docente explica que, dentre algumas destas atividades, estava a leitura de textos aos alunos apresentando personalidades negras e a produção de trabalhos artísticos enfatizando a cultura africana e afro-brasileira. A culminância do projeto se deu durante a semana da Consciência Negra. Nesse desfecho, houve a exposição dos trabalhos produzidos, apresentações artísticas dos próprios alunos, oferecimento de um Painel às famílias, contendo membros da Comissão Estadual do Centenário da Abolição e a produção e venda de uma feijoada, servida à comunidade escolar.

A partir daquela primeira edição do projeto, esse passou a ser incluído no calendário escolar. A professora Rosaura, que não participou da primeira edição, mas atuou em muitas delas, relatou-me sobre o planejamento do projeto. De acordo com a docente, o Kizomba continuou sendo um

trabalho no qual se buscava a valorização da cultura negra, porém, a realização de ações para esta finalidade ocorria somente durante o mês de novembro.

Nas proximidades do mês de novembro, realizava-se uma reunião pedagógica para que houvesse a inscrição das atividades que as turmas fariam. Essas ações variavam de acordo com interesse de cada professora. Segundo a docente Rosaura, todas as sextas-feiras do mês de novembro, após o recreio, havia o rodízio da apresentação das atividades que as turmas realizavam alusivas à Consciência Negra. A professora relatou que, de um ano para o outro, algumas turmas do currículo por atividades repetiam alguns trabalhos, entretanto as turmas da 6ª série a 8ª série quase sempre apresentavam novidades.

De acordo com a professora, que lecionava Educação Artística para as turmas da 6ª a 8ª série, no seu trabalho durante o Kizomba, entre outras coisas, ela propunha discussões que problematizavam, por exemplo, a incidência da população negra no regime carcerário, produzia com os alunos gráficos dos dados estatísticos que mostravam a realidade da situação do negro brasileiro, ensinava os alunos a produzirem material artístico como máscaras africanas. De acordo com a professora Rosaura, um dos resultados oriundos de uma das edições do Kizomba foi a criação de um grupo de pagode organizado por alunos da escola.

Como apontou a professora Rosaura, a semana de festividades consistia em exposições dos trabalhos, visitação dos pais e a feijoada que foi servida em muitas edições. Sobre as palestras promovidas no Kizomba, a docente lembrou que os diálogos oportunizados aos alunos acrescentavam às intenções do projeto. Nas palavras da professora:

“A gente trazia gente de nome para a escola”. (Relato informal de Rosaura Maria Muniz de Moura, setembro, 2020).

A docente ainda revelou que, com o passar das edições, o Kizomba passou a incluir a valorização dos indígenas. Conforme mencionado, a análise temporal estabelecida termina no ano de 2002, ano em que esta professora participou do seu último Kizomba, pois, no ano seguinte ela foi transferida da instituição.

Após esta apresentação do projeto Kizomba assim como das intenções da presente dissertação, explicita-se a organização dos capítulos subsequentes. O capítulo 2, intitulado **Aproximação ao campo temático, referenciais teóricos e procedimentos metodológicos do estudo**, aborda inicialmente o mapeamento de produções acadêmicas a fim de averiguar os estudos

que articulam com a presente pesquisa. Nesse capítulo se justifica a escolha do aporte teórico e da metodologia adotada.

O capítulo 3, **Movimento Negro Contemporâneo e a Educação Escolar**, busca sistematizar as frentes e conquistas deste movimento social na delimitação temporal descrita, enfatizando suas inter-relações com a educação escolar. Em 3.1, *Contextualização da luta contra o racismo no Brasil na contemporaneidade*, remonta-se a gênese do pensamento racista, assim como o percurso histórico do enfrentamento ao racismo no contexto pós-abolição da escravatura. Na sessão 3.2, *A pauta educação escolar: os passos que antecederam a Lei 10.639/2003* apresentam-se sob quais perspectivas a educação escolar foi demandada pelo Movimento Negro e as ações estabelecidas datadas na anterioridade da legislação supracitada.

No capítulo 4, **As memórias de professoras e de ex-alunas: A significação de uma prática pedagógica**, analisam-se as entrevistas realizadas em três tópicos. Em 4.1, *Kizomba entre intenções e ações*, se estruturou as proposições e práticas do projeto; Na subdivisão 4.2, *Kizomba como expressão do Movimento Negro*, reúnem-se elementos indicativos da aproximação entre o referido movimento social e o projeto; E em 4.3, *Educação antirracista: “cidadãos mais conscientes e pessoas melhores”*, revelam-se as constatações, percepções e as produções de saberes realizadas por meio do projeto Kizomba.

As **Considerações Finais** apresentam algumas reflexões referentes à realização desta produção acadêmica. Estabelecem a retomada de aspectos apresentados no texto da dissertação, atentando-se em buscar responder o problema e os objetivos da presente pesquisa. Esta seção ainda é composta por novas perspectivas, típicas do pesquisador que ao ver o “fim” de um trabalho, identifica novas possibilidades.

2 APROXIMAÇÃO AO CAMPO TEMÁTICO, REFERENCIAIS TEÓRICOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Neste capítulo se apresenta a aproximação ao campo temático, realizada a fim de sistematizar os saberes acadêmicos produzidos, que dialogam com a proposição desta dissertação, assim como os referenciais teóricos que embasaram a construção da análise deste estudo e os procedimentos metodológicos escolhidos para a presente pesquisa.

Como o projeto Kizomba tratou-se de uma ação escolar anterior à promulgação da Lei 10.639, de 2003, o objetivo desta dissertação consiste em analisar as memórias de professoras e ex-alunas que participaram do Kizomba – Festa da Consciência Negra, buscando compreender, a partir de suas narrativas, motivações, realizações, alcances e limitações deste projeto escolar. Nesse sentido, com o intuito de mapear as pesquisas já realizadas, que se aproximam do meu campo temático, realizei um levantamento no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) referente aos anos de 2009 a 2019. Defini duas maneiras de identificar as pesquisas, por meio de dois conjuntos de descritores. São eles: **“Movimento Negro” “escola”** e **“Consciência Negra” “escola”**. Os trabalhos, primeiramente selecionados, somavam vinte e sete produções, sendo que, na seleção dos descritores: **“Movimento Negro” “escola”**, com a filtragem **“dissertações”**, encontrou-se cinco produções e, na filtragem **“teses”**, foram encontradas duas. Já com os descritores **“Consciência Negra”, “escola”**, com a filtragem **“dissertação”**, encontrou-se catorze produções e, a partir da filtragem **“teses”** foram encontradas seis.

De acordo com o levantamento, as pesquisas de dissertações e teses com os descritores utilizados concentram-se em maior número em Programas de Pós-Graduação (PPGs) da região sudeste, totalizando 54% dos resultados (15 trabalhos), seguido da região nordeste com 20% dos resultados (cinco trabalhos); região sul, com 14% dos resultados (quatro trabalhos); região centro-oeste, com 8 % dos resultados (dois trabalhos), região norte, com 4% dos resultados (um trabalho). É interessante mencionar que a Região Sudeste, por apresentar os mais antigos PPGs e concentrar o maior número desses, preveja o maior número de estudos acadêmicos em qualquer área e temática.

Quanto às universidades: a maioria dos trabalhos inscritos nesta temática são oriundos de universidades públicas, sendo 21 produções de universidades federais e duas de universidades estaduais. Quanto ao gênero dos pesquisadores, analisa-se que o tema vem sendo estudado

majoritariamente por mulheres. Da busca realizada, viu-se que oito trabalhos foram elaborados por homens e dezenove por mulheres.

O resultado desta busca mostrou que esta temática tem se concentrado em PPGs em Educação, onde se constatou 16 pesquisas. Percebe-se que o campo temático vem abrangendo uma diversidade de PPGs. Além do PPG em Educação, identificaram-se dez, sendo eles: História, Relações Étnico-raciais, Educação Brasileira, Ciências Sociais: cultura, desigualdade e desenvolvimento, Antropologia, Psicologia Institucional, Diversidade cultural e Inclusão social, Currículo e Gestão da Escola Básica, Serviço Social e Estudos da linguagem. Dentre as pesquisas dos PPGs supracitados, o único que apresentou dois trabalhos foi o da História. Os demais apresentaram uma produção. No anexo A, apresenta-se a organização deste levantamento.

A partir da leitura dos resumos das 27 produções, procurei, em uma segunda seleção, analisar detalhadamente as pesquisas que mais se aproximaram às proposições do meu projeto de dissertação. Dessa forma, priorizei os estudos que apresentaram ações de professores para a valorização da História e Cultura afro-brasileira e que, por tal razão, dialogam direta ou indiretamente com as aspirações do Movimento Negro.

Nesses trabalhos, busquei compreender as mobilizações não embasadas nas obrigações legais que levaram professores a produzirem práticas na contraposição do racismo, assim como foi a idealização do Projeto Kizomba. Com exceção de uma tese, todas as demais produções encontradas se desenvolveram com abordagem na Lei 10.639 de 2003, seja na apresentação de metodologias para o seu cumprimento, seja na análise da concepção de professores e alunos. No aprofundamento realizado, destaquei quatro pesquisas, as quais apresentarei brevemente.

Com os descritores “Movimento negro” e “escola”, utilizando a filtragem “dissertações”, não encontrei trabalhos relacionados diretamente a minha proposta de dissertação. Com os mesmos vocábulos de busca, porém com a filtragem “teses”, selecionei uma tese para análise mais aprofundada.

A tese escolhida, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foi realizada por Aderaldo Pereira dos Santos e intitulada: “*Arma da educação: cultura política, cidadania e antirracismo nas experiências do professor Hemetério José dos Santos (1870 – 1930)*”. A tese consistiu em estudar um sujeito negro, filho de mãe escravizada, maranhense e que se tornou influente professor, gramático e filólogo, da então capital federal, Rio de Janeiro. Hemetério, que nasceu em 1858 e faleceu em 1939, viveu entre os governos imperial e republicano.

Assim, observa-se que o objeto de estudo da referida pesquisa não viveu na mesma temporalidade do Movimento Negro a que me proponho estudar na dissertação. Dessa forma, a justificativa da escolha deste trabalho se deu ao entender que, por outras aspirações, um professor negro, sujeito da virada do século XIX para o XX, preocupou-se em apontar, de forma crítica, a questão sobre a raça e a escravidão nas discussões escolares.

Com o propósito de “analisar as ideias e a trajetória do professor Hemetério José dos Santos no sentido de compreender o protagonismo deste intelectual negro” (SANTOS, 2019, p.9), o autor da tese utilizou, como aporte teórico-metodológico, considerações do historiador Edward Palmer Thompson. Os principais elementos conceituais mobilizados na pesquisa, embasados ao pensamento de Thompson, foram experiência e agência humana. O primeiro conceito surge na tese não apenas com o intuito de analisar as experiências do professor Hemetério, mas problematizar que o ser humano se constitui como sujeito por intermédio das experiências vividas e compartilhadas. Em relação ao conceito agência, articulado às discussões, compreende-se que Hemetério, ao longo de sua vida, consagrou-se como agente, sobretudo político, uma vez que se posicionava frente às injustiças racial e social, além de se mostrar atento à valorização da mulher. Santos (2019) acresceu ao debate o conceito de intelectual mediador, por entender que Hemetério pode ser um elo importante na desconstrução dos estigmas sobre a raça e escravidão.

Tratando-se de uma pesquisa histórica para estudar a vida de Hemetério José dos Santos, Aderaldo Pereira dos Santos (2019) mobilizou fontes como documentos escolares das instituições em que Hemetério lecionara, textos e livros publicados do professor, matérias jornalísticas e incluiu, por meio da metodologia de história oral, entrevistas com familiares do analisado. A partir desse detalhamento, destaquei da tese estudada, o papel do professor no seu posicionamento sobre escravidão, raças e racismo. Segundo Santos (2019), o professor Hemetério soube, em relação ao racismo de seu tempo, traçar ações pedagógicas para colocar-se contra a teoria hierárquica das raças, assim como valorizar o Quilombo de Palmares, ressignificar a palavra “preto” e enaltecer a África e os africanos para a constituição da nação brasileira.

Para ilustrar, apresento duas ações educativas de Hemetério José dos Santos que podem ser consideradas como práticas antirracistas. A primeira menção que faço é referente ao livro de sua autoria, intitulado “Livro dos meninos”, publicado em 1881. O exemplar do século XIX conta com textos que apresentam episódios históricos, personalidades, e dentre outros assuntos, temas como a mulher, raças e escravidão. No tocante às questões raciais, Santos (2019) analisa o texto do livro chamado “Raças ou castas humanas”, em que Hemetério posiciona-se contrário às teorias racialistas

e a favor da mestiçagem, criticada por cientistas como Arthur Gobineau (1816-1882), que a consideravam o atraso do desenvolvimento das nações. Acerca da escravidão, Hemetério expôs suas percepções sobre a Lei do Ventre Livre, datada em 28/09/1871. Ao apresentar esse livro, Santos (2019) destaca a abordagem sutil e, ao mesmo tempo, enfática do professor ao considerar a legislação “santa” e “justa”, tratando-se de uma “vitória política” para o Brasil. Segundo Santos (2019), a postura adotada pelo professor em comprometer-se politicamente com questões muito caras para o contexto histórico-social vivido, aponta às visões antirracistas empenhadas na docência de Hemetério. Nesse sentido, vale ressaltar seu pensamento:

Mesmo sendo breves as abordagens de Hemetério em relação aos temas acima, uma vez que não podemos esquecer que se trata de texto voltado para estudantes bem jovens, seu ponto de vista revela um tipo de pensamento que não só questionava a perspectiva de hierarquização das “raças”, como também se enquadrava no campo do movimento abolicionista do período. Considerando tratar-se de um professor e intelectual mediador, a forma como abordou o tema da “escravidão”, “Lei do Ventre Livre” e “raça”, pode ser compreendida, a meu ver, como uma das suas contribuições pedagógicas para o antirracismo da época. (SANTOS, 2019, p. 197).

A segunda ação educativa que escolhi, a fim de apresentar posturas do professor Hemetério na contraposição da escravidão ou na valorização dos afrodescendentes, diz respeito a uma atividade proposta por ele aos alunos da escola em que foi professor e gestor, o Colégio Froebel. Ao referir a instituição, ressalto que esta foi uma escola privada de propriedade de Hemetério. Dito isso, destacando o seu trabalho como educador, a prática pedagógica analisada consistiu na leitura do texto de Joaquim Pedro de Oliveira Martins (1845-1894), que tratou sobre o Quilombo de Palmares. O texto está presente no livro “O Brasil e suas colônias portuguesas”, em 1880. De acordo com Santos (2019), o autor da obra tinha visões preconceituosas quanto às raças, contribuindo para o pensamento europeu e brasileiro sobre a hierarquia de raças do século XIX. No entanto, Hemetério selecionou este escrito, uma vez que Martins (1880) teceu elogios sobre a organização palmarina, como mostra o seguinte trecho: “de todos os exemplos históricos de protesto do escravo, Palmares é o mais belo, o mais heroico”.

Ao analisar a atividade do professor Hemetério, realizada no ano 1885, percebo que as suas intenções puderam oportunizar aos alunos conhecimentos inéditos sobre o Quilombo de Palmares. Santos (2019) destaca que a iniciativa do professor em fazer com que os alunos conhecessem um pouco mais sobre este importante quilombo contribuiu para que, minimamente, a história deste sistema social pudesse ser reconstruída. Nas palavras do autor:

Penso que a atividade escolar que envolvia a leitura de um texto do historiador e cientista social português Oliveira Martins sobre o Quilombo dos Palmares, no evento do Colégio Froebel, evidencia a preocupação do professor Hemetério com o assunto. Ao valorizar a memória do Quilombo dos Palmares na escola, Hemetério contribuiu para a “reconstrução do passado” [...]. (SANTOS, 2019, p. 200).

Ao concluir sua tese de doutorado, Aderaldo Pereira dos Santos considera que, por meio de suas intenções, o professor Hemetério José dos Santos, intelectual negro que viveu nos contextos Império-República, conseguiu contribuir expressivamente para a Educação nacional. Das muitas ações, pode-se elencar a sua defesa para a existência de novas escolas que suprissem as necessidades dos mais empobrecidos da sociedade carioca do século XIX; o seu engajamento na criação de cursos noturnos para a formação de novos professores; e a inserção das frentes contrárias ao escravismo e às teorias raciais nas discussões escolares. Essa última contribuição fez-se muito importante para mim.

Mesmo cento e três anos separando o evento da prática de leitura sobre o Quilombo de Palmares, dada aos alunos de Hemetério (1885) com o Kizomba (1988-2002), percebo uma aproximação importante entre esses acontecimentos. Independente de os contextos históricos serem muitíssimos diferentes, assim como as razões que levaram os professores Hemetério e Maria Izabél a empreenderem a temática racial na Educação, compreendo que ambos buscaram, por meio de seus ofícios, mostrar a seus alunos a importância desta discussão. Seja ela para que os estudantes não fossem escravistas (Hemetério), ou para que repudiassem a perversidade da escravidão, reconhecessem suas consequências e buscassem uma consciência positiva acerca do que é ser negro (Maria Izabél).

No que se refere à averiguação das produções acadêmicas, a partir dos descritores “Consciência Negra” “escolas” na filtragem “dissertações”, analisei dois trabalhos. Com a busca reduzida a “teses”, realizei o aprofundamento de uma pesquisa.

Uma das dissertações analisadas foi a de Luciana Santiago da Silva. A produção acadêmica de 2013 foi defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e se intitulou “*A construção identitária de uma professora negra: buscando pistas para construir práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar*”. A autora, que é licenciada em Pedagogia e atuante nas séries iniciais do ensino fundamental, buscou compreender o processo pelo qual passou para entender-se como negra e como, perante esse reconhecimento, vem refletindo e praticando sua docência, a fim de contribuir para as relações

étnico-raciais na educação. As intenções estabelecidas por Silva (2013) objetivaram, em suas palavras,

[...] refletir sobre meu processo de construção identitária e compreender melhor os limites e as possibilidades de minhas contribuições, como professora negra, para a construção da identidade étnico racial de alunos/as do primeiro segmento do Ensino Fundamental em uma escola pública do município de São Gonçalo (SILVA, 2013, p. 8).

Por meio da metodologia história de vida, Silva (2013) utilizou elementos da filosofia africana de origem Bantu para escrever sobre suas experiências. A autora escolheu embasar sua trajetória a partir das expressões Muntu, Ntu e Ubuntu. Ao fazer uso do Muntu, traduzido pela autora como “A PRÓPRIA PESSOA CONSTITUÍDA PELA PALAVRA”, Silva (2013, p. 16, grifo no original) preocupou-se em narrar sua constituição, fazendo uso de um memorial de formação. Para isso, recorreu a memórias que remeteram, dentre outras coisas, a sua baixa autoestima que se fez presente em muitos anos de sua vida.

Em seu trabalho, Silva (2013) refletiu sobre o fato de que a coletividade na qual estamos inseridos contribui significativamente para a formação das subjetivações de que somos constituídos. Este processo de revisitar o passado, na tentativa de autoatendimento, revelou à autora que, por muito tempo, as discussões raciais, mal-entendidas, originam dificuldades identitárias que não se reparam facilmente. Nesse sentido, ao relatar a experiência familiar na tentativa de um embranquecimento, Silva (2013) revelou que a

[...] mãe casou-se com um homem, fenotipicamente branco, e tiveram dois filhos, meu irmão e eu. Apesar de declarar seu amor por meu pai, minha mãe reconhece que também havia um intuito de “clarear a família” na tentativa, talvez, de amenizar os preconceitos”. (p. 20).

Ao viver esta coletividade, em que a noção de que branquear é preciso para livrar-se do mal, retomam-se aqui as reflexões de Munanga (1999) acerca do ônus que isso gera na população miscigenada. Conceber uma formação familiar forjada a uma ideologia racista, que foi a do branqueamento, deturpa e, por consequência, afasta o autoatendimento sobre ser negro, miscigenado ou não.

O fato de ser possuidora de um fenótipo que não se encaixava nos “referenciais positivos de estética”, entendidos como brancos e europeizados, foi um elemento que a influenciou a alisar seus cabelos. Dessa forma, passou a sentir-se mais aceita no meio em que vivia. Outro aspecto descrito

pela autora diz respeito à falta de referenciais negros na escola. Silva (2013) relatou que teve cinco professores negros em todos os anos que frequentou a escola. Ao analisar esta situação, percebe-se que esta lacuna para uma criança ou adolescente negro, somada à falta de representatividade positiva nos materiais didáticos, confere um prejuízo à construção da sua identidade.

Dentro deste memorial de formação, Silva (2013) narrou momentos da sua trajetória acadêmica importantes para a construção de seu entendimento sobre as questões étnico-raciais. O primeiro deles foi a sua participação como bolsista de iniciação científica. Ela integrava uma pesquisa acadêmica que buscava verificar atividades pedagógicas de cunho antirracista com professores da rede pública de ensino. A segunda situação de relevância acerca destas questões se deu por meio da disciplina cursada intitulada “Relações raciais e a educação”. Essas possibilidades proporcionaram à autora uma reflexão sobre si, enquanto criança e aluna negra.

Com o propósito de estudar as relações raciais no ambiente escolar, dedicou-se, em sua monografia de conclusão de curso, licenciatura em Pedagogia, a compreender os processos de construção de identidades de crianças negras na Educação Infantil. Para tanto, analisou como as atividades docentes estavam sendo trabalhadas para esta finalidade. Com o término do seu estudo, percebeu que as crianças não tinham referenciais positivos capazes de estimular a formação de uma identidade negra e que isso tinha a ver com o seu processo de construção identitária. Nas suas constatações, Silva (2013) destaca:

Concluí meu trabalho monográfico e sai desse processo com outros questionamentos ao perceber que as crianças negras, em sua maioria, em duas turmas pesquisadas, se identificavam com uma estética mais eurocêntrica, assim como, também vinha me identificando. Dessa maneira, fui compreendendo, por meio das escolhas das crianças e das minhas próprias, que nós negros/as vamos, por vezes, nos identificando com uma estética branca por vários motivos, entre eles, a falta de referenciais estéticos negros positivos. (SILVA, 2013, p. 28).

Ao posicionar-se sobre o Ntu, traduzido pela autora como “TUDO O QUE EXISTE E QUE NOS É DADO A CONHECER”, Silva (2013, p. 35, Grifo no original) discute a complexidade da construção identitária, ampliando este debate para uma dimensão em que se (re)conheça positivamente a existência das diferenças no que diz respeito aos grupos humanos. Para tanto, a autora apresenta os conceitos de raça, etnia e étnico-racial a partir de Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes. Ao citar o conceito étnico-racial, abarcando, além das razões biológicas, as questões culturais de um povo, Silva (2013) reforça que essa conceituação esteja pautando as discussões escolares, a fim de promover nas crianças negras identidades positivas. Nas palavras da autora:

Afirmo a importância de se investir na construção de identidades negras positivas no âmbito da educação, nosso espaço de luta e militância cotidiana em prol de uma educação que seja, de fato, inclusiva, pois compreendo que há uma visibilização, por meio da omissão da história do protagonismo negro, das imagens dos livros didáticos e paradidáticos e de muitos murais escolares, de identidades negras inferiorizadas. Até mesmo quando não se faz uso de imagens de pessoas negras no cotidiano escolar, se inferioriza a população negra e suas culturas pela exclusão e pelo silenciamento. (SILVA, 2013, p. 41).

Este posicionamento da autora me remete às proposições e aos possíveis resultados do Kizomba. O evento que proponha, por meio da “Festa da Consciência Negra”, pontuar a temática étnico-racial, contemplando a valorização da cultura afro-brasileira para os alunos e comunidade, pode contribuir para a construção de identidades positivas dos alunos negros da escola. Para os alunos não negros, viu-se uma possibilidade para o reconhecimento de uma cultura distinta, permitindo-lhes um conhecimento mais abrangente sobre a formação da sociedade brasileira e a construção de uma visão positiva sobre a negritude.

Para discutir o conceito de identidade, Silva (2013) discorreu sobre as diferenças entre os conceitos de multiculturalismo e interculturalismo. De acordo com os estudos da autora, o multiculturalismo se apoia na ideia de que não há subculturas, portanto, todas precisam ser entendidas como verdadeiras e legítimas. O interculturalismo reconhece as múltiplas culturas, mas traça uma problematização acerca do enaltecimento de algumas culturas em detrimento de outras. Nesse sentido, selecionei um fragmento do texto em que Silva (2013) posiciona-se sobre esses conceitos, versando sobre a temática étnico-racial e a educação.

[...] a educação multicultural baseia a prática pedagógica, no que se refere ao simples reconhecimento das várias culturas, em que as culturas das minorias são toleradas e festejadas. Exemplo disso é que, de maneira geral, as histórias afro-brasileiras e indígenas são omitidas e/ou simplificadas no currículo escolar sendo visibilizadas, muitas vezes de forma estereotipada, apenas em datas comemorativas como o dia 13 de maio (abolição da escravidão no Brasil), 20 de novembro (Consciência Negra) e 19 de abril (dia do índio). (SILVA, 2013, p. 44-45).

Silva (2013) segue com seus apontamentos ao referir que a temática étnico-racial, tem sua lógica e importância cultural reduzida, quando não é problematizada, tensionada e deslocada da noção de poder, da qual é vinculada.

Mesmo assim, no dia 13 de maio, não é o protagonismo negro que é aclamado, mas o feito da “Princesa Isabel”, como se a abolição da escravatura fosse mérito da elite dominante, negando toda a participação negra. O “dia do índio”, em vez de

potencializar a história e cultura indígena, estereotipa os pertencentes às comunidades nativas, pois nestas datas, as crianças saem de suas escolas, na maioria das vezes, “fantasiadas”, negando a humanidade e “objetivando” sujeitos históricos. Nesse sentido, compreendo com Gusmão (2006) que o multiculturalismo que alicerça a educação multicultural, traz a compreensão de que a sociedade seria um caldeirão de referências culturais, podendo invisibilizar a importância dos processos culturais e suas relações de força e poder que ocorrem na sociedade. (SILVA, 2013, p. 44-45).

Silva (2013), ao utilizar o conceito Ubuntu, entendido como O SENTIDO COLABORATIVO DA EXISTÊNCIA HUMANA (2013, p.50, Grifo no original), procurou apresentar a relação entre a colaboração entre as pessoas para a construção de identidades negras. Nesse sentido e no tocante à educação, a autora acrescentou à discussão, o conceito de “microações afirmativas” estabelecido por Jesus (2004). Esse conceito, utilizado no projeto de pesquisa de que a autora fez parte como bolsista de iniciação científica, analisa ações, bem como práticas pedagógicas cotidianas, estabelecidas como referenciais que favoreçam a construção da autoestima a crianças e jovens negros no processo de reconhecimento identitário.

Ao questionar-se sobre sua influência para o reconhecimento étnico-racial aos seus alunos negros, Silva (2013) optou por parar de alisar seus cabelos. Dessa forma, realçando a sua negritude, estaria colaborando para o processo de construção identitária afro-brasileira dos estudantes. Com o intuito de contribuir para a formação étnica dos alunos, a autora desenvolveu, ao longo dos anos, algumas práticas que propunham essa construção. Intituladas como microações afirmativas. Essas experiências, que foram relatadas pela professora, além de despertar o olhar para a diversidade nos alunos, proporcionaram, para ela, reflexões acerca do seu entendimento como negra.

Sobre as microações afirmativas desenvolvidas, Silva (2013) elencou-as no texto e expressou suas percepções. A primeira foi a experiência do dia em que a autora mostrou aos alunos uma princesa negra em um conto. A atividade encantou uma aluna que disse que ela era como aquela princesa. Essa ação, certamente, foi um exercício que valorizou a autoestima e contribuiu para a identidade positiva daquela aluna.

Outra ação tratou-se do trabalho realizado a partir da leitura do livro “Meninas negras”. Essa obra aborda crianças moradoras da África e pode demonstrar aos alunos outros padrões de beleza. A prática referente ao filme assistido, “Kiriku e a feiticeira”, apresentando uma aldeia africana, trouxe situações interessantes: uma delas foi o espanto de um aluno, pois ao perceber que os integrantes eram negros, surpreende-se dizendo “- Tia, é todo mundo preto!”, e a outra foi o desgosto por parte da turma, ao afirmarem que prefeririam ter assistido ao “DVD da Xuxa”. A imagem do africano

mostrada no filme causou sensação de surpresa e desconforto para alguns alunos. Isso revela a importância das discussões étnico-raciais, as quais devem ser empreendidas na Educação a fim de reconhecer a diversidade humana e o respectivo respeito que deve ser atribuído a ela. Além disso, essa atividade também permitiu àqueles alunos o contato com outra visão de entretenimento infantil, diferente do padrão a que estavam familiarizados. Isso, talvez, tenha desacomodado o olhar dos estudantes e gerado estranhamentos e a demanda por retornarem ao DVD conhecido. Dessa forma, a intencionalidade da professora de “fugir ao padrão” foi alcançada.

Para melhor análise, convém retomar as considerações de Gomes (2003) sobre as medidas pedagógicas quanto à representação corporal africana e afro-brasileira. A autoestima das crianças negras e a valorização desta etnia para as não negras, de acordo com a autora, devem ser construídas e a educação escolar precisa estar a serviço dessa construção. Ao apresentar a história e cultura afro-brasileira, emergem novas formas de pensar a corporeidade negra. Essas estratégias pedagógicas estabelecidas podem ser táticas que atuarão na redefinição do estereótipo do corpo negro. Em suas palavras, a autora reflete que:

Em torno da manipulação do corpo e do cabelo do negro existe uma vasta história. Uma história ancestral e uma memória. Há, também, significações e tensões construídas no contexto das relações raciais e do racismo brasileiro. A discussão sobre a riqueza do trato do corpo negro e sobre os processos de opressão que o mesmo tem recebido ao longo da história pode vir a ser uma rica atividade pedagógica a ser desenvolvida com os alunos e as alunas em sala de aula, possibilitando debates e atividades sobre a história e a cultura afro-brasileira. Nesse processo, um estudo sobre o negro, o cabelo crespo e as práticas corporais pode ser um bom caminho. (GOMES, 2003, p. 174).

O último relato apresentado por Silva tratou do trabalho desenvolvido a partir de um material utilizado em uma turma de “aceleração”⁹. O material utilizado continha o livro “Brasil e África: criando possibilidades no cotidiano escolar” e um quite “Palavra cantada” foi utilizado em algumas atividades. Por exemplo: o exercício de escuta de uma música presente no CD que acompanhava o material. A canção ouvida, intitulada “África”, gerou estranhamento em alguns alunos que logo se expressaram: “Que música é esta, tia?” “Tira isso, tia! Essa música é de macumba”. A autora, diante desses questionamentos, sugeriu que escutassem a música e, depois, propôs uma discussão com os alunos.

A situação mostrada no tocante às religiões de matriz africana pode ser entendida como o reflexo do imaginário marginalizado que essas possuem. A deslegitimação das crenças que

⁹ Que aglutinava alunos considerados com distorção entre idade e série escolar.

compõem a identidade afro-brasileira reforça a importância da educação para a ruptura de estigmas e preconceitos associados à cultura negra.

Ao final da sua dissertação, Luciana Santiago da Silva assinala que o debate acerca da temática étnico-racial precisa ser ampliado nos espaços escolares. O seu entendimento acerca da construção da identidade das crianças negras leva em consideração o conhecimento sobre a diversidade étnica e a sua importância, assim como a colaboração dos professores neste processo, a exemplo das microações afirmativas. A autora destacou que a produção da sua dissertação pode ajudar quanto a sua afirmação enquanto negra e que isso, conseqüentemente, contribui para as medidas pedagógicas que desenvolve para este fim. A partir das reflexões de Silva (2013), começo a refletir que o Kizomba também pode ser definido como uma possível microação afirmativa que parte de uma professora e que ela, ao entender-se negra, busca auxiliar alunos que também passam por essa complexa construção.

Josiane Beloni da Cruz defendeu, em 2014, a dissertação “*Colorindo invisibilidades: um estudo de caso acerca de práticas de resistência negra na escola,*” junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Nela, abordou a trajetória de uma professora estudando suas práticas pedagógicas na contraposição à opressão sentida por alunos negros. Para tanto, ela utilizou como metodologia o estudo de caso e teve como principal aporte teórico as reflexões de Paulo Freire.

A professora acompanhada na pesquisa, de nome Maria, tem formação no Curso Normal e licenciatura em Pedagogia. Há tempos ela contempla a temática racial nas suas propostas pedagógicas, pelo seu entendimento acerca da realidade do negro. Essa opção só foi possível mediante a desconstrução de sua visão racista ao longo dos anos. A docente, etnicamente branca, vinda de uma família do interior de Pelotas, relatou que cresceu em um meio onde o racismo era naturalizado e que ela mesma utilizou falas racistas por influência familiar.

Ao morar em uma república de estudantes, Maria teve contato com estudantes negros e não negros que desenvolveram uma organização não governamental (ONG) para ajudar crianças e adolescentes em situação de rua. Nesta experiência, verificou que grande parcela dos participantes que estavam em condições de marginalidade eram negros. Primeiramente, por suas concepções atravessadas pelo racismo estrutural do país que atingiu sua formação, ela não via diferença física entre aqueles jovens, pois, como a professora observou, é forte a ideia de que todos os negros se parecem, assim como os japoneses. Apenas em um segundo momento, a partir do conhecimento das histórias de vida de cada um deles, ela passou a identificar traços que os diferenciavam. Nessa

identificação, a docente passou a analisar histórias e individualidades apresentadas pelos participantes e essas reflexões fizeram-na perceber que aquela realidade mostrava reflexos do racismo.

No que se refere às experiências docentes, a pesquisada relatou que, ao trabalhar em uma escola da periferia de Pelotas, em 2006, experienciou uma realidade que consistia, entre outras complexidades, na repetência expressiva dos alunos negros. O relato da professora pesquisada, ao mencionar a necessidade de uma “sensibilidade no olhar”, me fez lembrar do relato da professora Maria Izabél sobre a enquete, anteriormente mencionada neste projeto, que ela fizera com professoras da escola para verificar quantos alunos negros reprovavam ao final de um ano letivo.

Com o resultado indicando que a pequena presença de alunos negros da escola apresentava-se como a maioria dos alunos reprovados, Maria Izabél não tomou providências imediatamente, mas creio que duas de suas ações que vieram a *posteriori* foram influenciadas por essa constatação. A proposta de modificar a avaliação da escola visando um olhar para as dificuldades cognitivas que, de acordo com ela, estavam associadas à condição social dos alunos e à idealização do Kizomba, no meu entendimento, podem ser traduzidos como ações resultantes de uma “sensibilidade no olhar”.

A professora colaboradora no estudo de Cruz (2014) relatou que, inicialmente, encontrou inicialmente dificuldades para trabalhar a temática étnico-racial na escola onde lecionou, a partir de 2006. As mobilizações para este trabalho se deram em 2007, quando um novo colega, ao chegar à escola, compreendeu a relevância do tema. Eles planejaram uma programação para a semana da Consciência Negra e uma das ações contempladas foi a presença da escola de samba da comunidade para uma troca de experiências com os alunos.

No ano de 2008, a docente transferiu-se para outra instituição de ensino, situada em um bairro onde ela já desenvolvia projetos com a comunidade. Foi em 2010, com a chegada do Programa Mais Educação – fomentado durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, oferecendo aos alunos atividades no contraturno escolar – que as possibilidades para o trabalho de valorização da identidade negra puderam se intensificar nas suas práticas.

Como o Programa Mais Educação precisava de um coordenador que tivesse engajamento com a comunidade escolar, a professora pesquisada desenvolveu um trabalho, em que propôs a discussão e problematização acerca da situação da população negra no país. A professora Maria, que juntamente com o grupo de colaboradores do Programa inseriu o debate referente à marginalização afro-brasileira para os alunos, percebeu que a escola, por meio das práticas dos outros professores e da coordenação, não estava plenamente conjunta neste ideal. Ao promover um

trabalho que transcorresse ao longo do ano letivo, a temática negra foi introduzida de forma provocativa aos alunos: “Afim de contas, o que houve no dia 14 de maio de 1888?”. Conforme apresentado na dissertação:

[...] Maria, em seu grupo do Programa Mais Educação, estes fizeram um planejamento anual com o tema central “guarda-chuva”, para o qual foi escolhida a cultura afro-brasileira, trabalhada, pela professora e sua equipe, mês a mês. Durante o mês de maio foi abordada a questão da abolição da escravatura e buscou-se não mais tornar visível esta data como um presente do colonizador aos negros “libertados”, negando todo processo de luta e conquista de sua liberdade frente à escravidão até então. Dessa forma trabalharam o dia 14 de maio com outro entendimento. O que acontece então? Como ficaram os negros “livres”? Foram “largados à própria sorte”, jogados na sociedade para formarem os grandes bolsões de miséria. Nesta prática Maria sempre fomenta discussões e aprofundamento das questões, o que acontece com mais afinco no Programa Mais Educação, ainda não abrangendo toda escola. (CRUZ, 2014, p.61).

O grupo também se empenhou em socializar materiais didáticos e informativos para os professores da escola, no sentido de contribuir para a sua formação e posterior prática. Além da procura pela orientação dos seus pares, o movimento do grupo demonstrou-se em algumas ações.

Destaquei duas mobilizações que considerei representativas do trabalho realizado. A primeira foi referente a um exercício ocorrido em 2013. Nesse episódio, a professora Maria foi até a sala dos quintos anos da escola e realizou uma provocação aos alunos, perguntando o que havia acontecido no dia 14 de maio. Esse questionamento se deu, uma vez que no programa são tensionadas as datas 13 e 14 de maio. Os professores que estavam nas turmas e presenciaram a prática não se manifestaram e, no dia seguinte, a docente retornou para estas salas de aula, para, então, continuar o questionamento. Os alunos participantes do Mais Educação puderam contribuir com a proposta, respondendo o que haviam aprendido, expressando-se sobre o tema. Os demais não interagiram, certamente pelo fato do desconhecimento acerca da complexidade revelada no pós-abolição da escravatura no Brasil.

O outro acontecimento que elenquei foi uma prática que se chamou “Chuta que é macumba”. Nesta ocasião, os alunos reproduziram no pátio da escola uma oferenda. A atividade que embasava a discussão sobre as religiões de matriz africana propunha reflexões sobre a marginalidade associada a estes rituais. Com perguntas feitas como: “Pode chutar?” “Quem fez?”, “Qual significado, origem?” os alunos puderam analisar preconceitos entranhados na sociedade sobre o candomblé, umbanda e outras religiões afro-brasileiras.

Essas duas ações, além de outras que a professora Maria ajudou a realizar, me possibilitam refletir sobre a educação enquanto medida antirracista. Cruz (2014), que se fundamenta nas proposições de Paulo Freire (2018), acredita que o sujeito, ao conscientizar-se sobre a sua situação de opressão, buscará a reconstrução de si e do contexto em que está inserido. Estas atividades, portanto, podem ser entendidas como medidas libertadoras.

Ao concluir sua dissertação, a autora defende que as práticas de resistência de Maria contra a opressão, o desrespeito e a inferiorização do negro podem ser exemplos para outros educadores que, assim como ela, comprometem-se com a visibilidade positiva dos alunos negros. Nessa esteira, me permito colocar professoras como Maria Izabél, Rosaura e Elizabete que, por meio do Kizomba, levantaram bandeiras para uma formação que ajudasse a construir justiça e reparação social.

A última produção aqui apresentada é a tese defendida por Francisca de Lima Constantino, em 2014, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), intitulada “*Diálogos e tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição positiva da identidade negra e das relações étnicas e raciais no contexto escolar*”. Essa pesquisa buscou compreender, a “partir do diálogo entre professoras negras e brancas quais conhecimentos podem ser identificados e criados sobre formas de fortalecimento da identidade das crianças negras nas escolas?” (CONSTANTINO, 2014, p.9). Utilizando a metodologia comunicativa-crítica, a autora valeu-se de grupos de discussão com seis professoras, das quais quatro eram negras e duas brancas. As participantes eram professoras do ensino fundamental. Um dos conceitos que embasou o estudo foi identidade, estudado com base no pensamento de Anthony Giddens, Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga.

Constantino (2014) organizou sete encontros com as professoras, de modo que, a cada um deles, determinado assunto foi proposto ao grupo. A partir do diálogo estabelecido, discutiram-se temas como as experiências raciais enquanto as professoras eram estudantes, a constituição da identidade das professoras, as práticas docentes para a constituição de identidades negras, casos de racismo vivenciados na escola e a formação e materiais didáticos para o trabalho acerca da temática étnico-racial. Após os encontros, a autora pôde analisar as impressões deixadas pelas professoras e construir categorias visando compreender as percepções e práticas docentes antirracistas e de valorização do negro.

De maneira geral, Constantino (2014) percebeu que a troca entre os professores, para a proposta de uma educação para as relações étnico-raciais, é importante para a efetividade deste

trabalho. A autora também constatou que a interação entre pessoas diferentes, ligadas a entidades do Movimento Negro, por exemplo, contribui no processo de construção identitária dos alunos negros. Essa última análise, feita pela autora, remete-me às ações realizadas pelas professoras Maria Izabél, Rosaura e Elizabete durante o Kizomba. Ao dialogarem com membros do Movimento Negro, assim como com participantes do Grupo Consciência Negra de Montenegro, essas docentes estabeleceram troca de experiências entre integrantes do grupo (como a própria Elizabete) e os alunos da escola.

Procurei focar a análise que a autora construiu a partir das práticas e experiências docentes antirracistas e de valorização da identidade negra. A exemplo do que se apresentou nos encontros, o lápis “cor de pele” foi gerador de uma discussão potente entre as professoras do grupo. Muitas falaram sobre esta situação recorrente nas salas de aula, relatando uma delas que, ao vivenciar um caso em que um aluno solicitou este tipo de material, a docente discutiu sobre as diferentes tonalidades de pele das pessoas, e que, portanto, não deve haver um único tipo de lápis cor de pele, como o que é geralmente apontado (rosado, aludindo à cor de pessoas brancas).

Outro movimento apresentado, que considero válido, tratou-se da contação de histórias incluindo personagens negros para a construção positiva dos sujeitos afrodescendentes. Em suas considerações, Constantino (2014) afirmou que, mesmo que as professoras tenham entendido que suas práticas não são tão abrangentes em termos numéricos, nota-se a existência de uma preocupação para a realização de ações que melhorem a estima e, por conseguinte, a autoafirmação dos alunos negros.

Com o mapeamento das pesquisas que compreendem o campo temático no qual me insiro, percebo uma expressiva produção acadêmica que versou sobre a Lei 10.639 de 2003. Esta análise é relevante, uma vez que há um número considerável de pesquisadores, entre mestres e doutores, que refletem sobre o trabalho que se desenvolve nas escolas para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana.

Destaco que, na justificativa utilizada para a escolha dos trabalhos que mais poderiam contribuir com a minha proposta de dissertação, optei por considerar aqueles que tratavam de ações prévias a essa legislação ou que enfocavam diretamente ações pedagógicas realizadas nas escolas não tendo como enfoque principal a referida lei. Tal opção se deve ao fato de que a existência do Kizomba é anterior ao ano da sanção desta legislação.

A partir do estudo das teses e dissertações, constatei o interesse de professores no que diz respeito às suas práticas pedagógicas para a valorização dos alunos negros. Dessa forma, pude tecer relações com o Kizomba, no sentido de afirmar a idealização deste evento como uma medida para a

construção de Consciência Negra. A ausência de pesquisas referentes a ações pedagógicas de cunho antirracista, que datam a anterioridade da Lei 10.639, pode representar uma lacuna para compreendermos os atravessamentos e as influências do Movimento Negro contemporâneo na História da Educação nacional, inclusive no que diz respeito à construção de demandas, a partir do espaço escolar, para a formulação da agenda política que resultou na elaboração da lei.

No concernente ao referencial teórico mobilizado para esta dissertação, foram escolhidos três conceitos: *Cultura escolar*, *Movimento Negro* e *Identidade*. A seguir justifica-se o motivo pela escolha desses referenciais.

Ao referir o conceito de cultura escolar, considerou-se que o Kizomba, projeto escolar analisado em 14 edições, tenha possivelmente contribuído tanto para a história quanto para a constituição da cultura escolar da instituição.

Antonio Viñao Frago (2007), pesquisador da cultura escolar, a considera como a realidade vista no funcionamento de uma escola. Dessa forma, elementos como a filosofia da instituição, a tradição, os rituais, os objetos, as práticas cotidianas dos professores, os modos de ser dos sujeitos que ali estão inseridos, bem como as formas da administração escolar, implicam na definição de cultura escolar. Nas palavras do autor:

A Cultura escolar estaria constituída por um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não questionadas, e compartilhadas por seus atores, no seio das instituições educativas. (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 73).

Ao dialogar com Viñao Frago (2007), em se tratando do Kizomba, leva-se a crer que a existência deste projeto se relaciona ao fato de a escola já ter “sedimentado” nas suas tradições uma proposta pedagógica inclusiva. Conforme os relatos da professora Maria Izabél, desde a sua filosofia enquanto Escola Integrada, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes buscou oportunizar aos alunos um ambiente acolhedor e que, ao mesmo tempo, os integrasse à sociedade.

Ainda, de acordo com Viñao Frago (2007), as “práticas sedimentadas” vistas nas ambiências escolares são inerentes à história dessas instituições. É claro que as escolas não têm necessariamente percepções incontestáveis e, ao mesmo tempo em que cultuam tradições, podem estar atentas às aspirações e crenças do tempo presente. Neste sentido, Viñao Frago (2007) ajuda a

pensar sobre as modificações de uma cultura escolar, ao referir que por meio destas mudanças se engendram novas conformações.

Cultura é um produto histórico, portanto, que passa por mudanças, que goza de uma relativa autonomia para gerar formas de pensar e fazer próprias e, como consequência, produtos específicos em relação com o ensino e aprendizagem, entre os quais se encontrariam as disciplinas escolares, os modos de organizar o espaço, o tempo e a comunicação em aula, as avaliações e as formas de certificação. (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 79).

Concordando com as ideias de Viñao Frago (2007) acerca das mudanças na cultura escolar, Luciano Mendes de Faria Filho et al (2004) discorrem sobre a importância de pensar sobre estas modificações, analisando os atravessamentos de instituições não escolares às escolas. Para isso, os autores propõem pensar nas relações entre a igreja, família, mundo do trabalho e escola, mas em se tratando do projeto Kizomba, destacam-se as relações que se estabelecem com o Movimento Negro.

Para Augustín Escolano Benito (2017) a cultura escolar está circunscrita na memória da educação por meio da modalidade empírica, científica e da cultura política. A primeira considera que os mecanismos produtores de uma cultura são possíveis mediante aos atores escolares. Neste sentido, abarca as intenções, assim como crenças e saberes trazidos por professores, alunos e comunidade, constituindo assim, um sentido de escola. Ao se referir à modalidade científica, Benito (2017) avalia que a cultura escolar possui ressonâncias do discurso acadêmico. Para as investigações nesta perspectiva, torna-se importante a análise da incorporação da intelectualidade, que é uma tradição acadêmica, nas propostas do ensino escolar. Ao tratar da cultura política o autor considera que o funcionamento de uma escola, desde o currículo até as práticas são estabelecidos à luz de uma ordem política a exemplo de normativas e legislações que organizam e expressam as intenções dos espaços escolares.

Dialogando com as categorias de cultura escolar elegidas por Benito (2017) e estabelecendo aproximações com o projeto Kizomba vê-se que em duas perspectivas em especial, a referida prática escolar foi se constituindo cultural na história do educandário. Com a modalidade empírica, vê-se que o projeto Kizomba por meio de uma professora, pode inserir saberes que ainda não escolarizados no trabalho pedagógico. Esses saberes que advinham de percepções pessoais desta professora contrapunham, por sua vez, a modalidade científica que não incluía, na época, temas como raça, etnia e gênero nas concepções científicas de escola. Ao considerar a cultura política, pensa-se que a emergência do Kizomba se deu em um contexto nacional favorável às discussões mobilizadas pelo projeto: estava se definindo a nova Constituição Federal e com ela a proposta de

democratização da escola e do ensino. Sob estas aspirações, o seu texto final incluiu o trabalho pedagógico para valorização das etnias que contribuíram para a formação o país. Um projeto como o Kizomba, alusivo à história e cultura afro-brasileira, concatenava suas intenções às novas aspirações políticas para a educação nacional.

Em concordância com Faria Filho et al (2004) compreende-se que a cultura escolar é praticada por todos aqueles que se situam na ambiência escolar e que se constitui por meio de intencionalidades para além de doutrinas ou protocolos a serem cumpridos. É neste sentido que as práticas educativas, entendidas como elementos da cultura escolar, situam-se na produção de conhecimentos e subjetivações forjadas no cotidiano pedagógico. Segundo os autores:

[...] os praticantes da cultura escolar desenvolvem suas práticas a partir de seus lugares, de suas posições no interior de um sistema de forças assimétricas. Tais práticas, no entanto, não visam apenas a operacionalização destas ou daquelas prescrições, mas objetivam produzir lugares de poder/saber, inteligibilidades e sentidos para a ação pedagógica escolar junto às novas gerações. Tais práticas são entendidas, nesses estudos, como produtoras de sujeitos e de seus respectivos lugares no interior do campo pedagógico. [...] De fato, tais práticas produzidas pelos sujeitos no seu dia-a-dia escolar, também os produzem. (FARIA FILHO et al, 2004, p. 154).

A esse respeito, destaca-se que o projeto Kizomba envolveu a todos os membros do sistema escolar a exemplo dos alunos, professores e da comunidade. Dentro dos segmentos da aparelhagem escolar é possível compreender que embora a prática abrangesse a todos, observam-se diferenças na maneira pela qual o envolvimento, as compreensões e as realizações acerca do Kizomba são analisados. Por meio das ações que apresentavam aspectos condizentes à negritude e a outras abordagens, o projeto e a escola proporcionaram um lugar em que foi possível ampliar as noções pedagógicas, favorecendo a construção de saberes, assim como a produção de sujeitos.

Com base nas proposições de Dominique Julia (2001), acrescenta-se a ideia de transmissibilidade dos comportamentos vistos em um ambiente escolar. Segundo esse autor, a apresentação das maneiras de ser de um ambiente, vividas na prática, atribui aos que estão imersos neste contexto as suas próprias maneiras de ser. Para Julia (2001), este elemento coaduna aos outros, o conceito de cultura escolar que, no seu entendimento é

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas

coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas, finalidade religiosa, sociopolítica ou simplesmente de socialização. (JULIA, 2001, p. 12).

O pensamento de Julia (2001) pode permitir a reflexão sobre a forma pela qual o Kizomba se transmitiu com o passar dos anos da sua existência e com as suas possíveis reverberações até o presente momento. No concernente à incorporação de comportamentos, entende-se que, em 14 anos analisados, o Kizomba acompanhou as mudanças na sociedade, podendo assim, desdobrar-se a outras abordagens, produzindo novos comportamentos. Entender o Kizomba enquanto elemento de uma cultura escolar está diretamente relacionado à organização e à execução do projeto.

O segundo conceito, “Movimento Negro”, foi escolhido uma vez que este movimento social realizou muitos atravessamentos no projeto Kizomba e, pelo que se constatou, foi o grande inspirador para a sua emergência. Sobre as definições de Movimento Negro, é possível encontrar conceituações a partir de diferentes perspectivas históricas, sociais e culturais. A definição proposta por Nilma Lino Gomes (2020) enfatiza que Movimento Negro é toda a forma de luta contra o racismo, articulada por negras e negros, vítimas deste fenômeno, em diferentes segmentos da sociedade. Segundo a autora:

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno da sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, da valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. (GOMES, 2020, p. 24).

Essa definição de Gomes (2020), em síntese, aponta que o Movimento Negro pode ser compreendido como a articulação da sociedade civil na contraposição do racismo. Ao fazer menção aos sujeitos negros quanto às ações políticas contra o racismo, Gomes (2020) não desconsidera que as práticas de repúdio ao sistema racista sejam extensivas às pessoas não negras e ao Estado brasileiro. A autora, ao referir-se aos negros, o fez em razão de que esses são vítimas do sistema racista e que, ao longo da história, mobilizaram-se entre os seus pares na luta antirracista.

Foi compreendido por Lélia Gonzaléz (1982) como movimentos negros, no plural, aludindo às múltiplas formas de empenho dos sujeitos negros com o mesmo intuito. A esse respeito elege-se, em nível de exemplo, a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro e o Movimento Negro Unificado.

O projeto Kizomba que tem sua origem na temporalidade em que o Movimento Negro se reformulava graças à redemocratização política no país tratou-se de uma possível aproximação da comunidade escolar à história e cultura afro-brasileira, assim como pode problematizar a condição do sujeito negro brasileiro. Dessa forma, pensa-se que o Kizomba foi uma oportunidade de ampliar as discussões já estabelecidas sobre a realidade do negro, agora em âmbito escolar, pois ao concordar com Gomes (2020, p. 48) “[...] a emergência do Movimento Negro como um novo personagem da cena brasileira significa um contraponto à realidade racial do nosso país, constituindo-se uma outra possibilidade de entendimento do real”.

O Movimento negro, assim como todo movimento social, é constituído levando em consideração a existência de conflitos e disputas. Na sua trajetória, pode interligar a comunidade negra à sociedade brasileira e ao Estado, produzindo e organizando saberes históricos, culturais e políticos. No tocante a esta questão, Gomes (2020) afirma que o Movimento Negro é emancipador, pois tensiona e ressignifica a raça como elemento discursivo para a produção da identidade negra; julga necessário a abordagem histórico-cultural acerca das populações afro-brasileiras; produz outras representações da corporeidade negra em face oposta à noção folclórica, exótica e erótica associada ao negro. A autora assevera o papel político do Movimento Negro ao dizer que

[...] o Movimento Negro [...] participa como sujeito político que apresenta alternativas a esse processo de tensão, na tentativa de recodificar a emancipação sociorracial nos seus próprios moldes e não nos parâmetros da regulação. Essa alternativa pode ser vista em dois aspectos: a) quando o movimento destaca que a trajetória do negro no Brasil produz saberes, dentre eles, os políticos, identitários e estético-corpóreos; b) quando esse mesmo movimento socializa e destaca a presença do negro na história e atribui um significado político (e não exótico ou erótico) à corporeidade negra. Contra a regulação política e social que retira o negro do lugar da beleza e, no limite, da humanidade, o Movimento Negro constrói nacional e internacionalmente a expressão “beleza negra”, politizando a estética. (GOMES, 2020, p. 100).

Ao avançar no sentido da corporeidade e da beleza negra mobilizadas pelo Movimento Negro, vê-se que o corpo negro, como mencionado anteriormente, foi tematizado ao longo dos anos. Nessa perspectiva, a tentativa de regular os corpos para que estes sejam representados desta forma, produziu nos sujeitos em movimento uma ação política contrária tanto a estas quanto a outras formas que, por vezes, mostravam o negro como desregrado, agressivo, incapaz de aprender. (GOMES, 2020).

É interessante a análise de que os saberes trabalhados no Kizomba sobre corporeidade e representação, se não foram produzidos pelo Movimento Negro, foram mobilizados por ele. A

representação do negro nos livros didáticos foi motivo de estudo e ação política, conforme se historicizou anteriormente.

Como o projeto Kizomba atentou-se à exposição da história e cultura afro-brasileira, mobilizou-se para tanto o conceito de identidade na perspectiva dos estudos culturais. De acordo com Stuart Hall (2020) as identidades dos sujeitos não são mais cristalizadas como em outrora se concebeu e, sobretudo, no contexto da pós- modernidade, é que esta noção se complexificou. Hall sustenta-se na ideia da “descentração” dos sujeitos, o que implica a um tensionamento de uma identidade definida. Nesse sentido, o autor elucida que:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas – ao menos temporariamente. (HALL, 2020, p. 12).

Ao se referir aos sistemas de significação e representação cultural na constituição das novas identidades, entende-se que a maneira pela qual as representações são produzidas e apresentadas, essas codificam a significados de maior, menor ou a nenhum pertencimento identitário. Nesse sentido, o projeto Kizomba propôs novas formas de representar a cultura afro-brasileira, dando ênfases positivas acerca da história e cultura do povo africano e afro-brasileiro na contrariedade da abordagem por muitas vezes reducional e acrítica da escravidão. O propósito de uma representação que pontuava atributos de uma etnia poderia proporcionar novos significados, e, portanto, novas identidades.

Quanto às identidades étnicas, é importante destacar que, mediante a um sistema de classificação, observa-se que dados grupamentos humanos são entendidos por apresentarem culturas dominantes em detrimento dos que assim não possuem. Essa classificação, construída sob um jogo dual (desenvolvida/ primitiva; subordinada/ resistente; vitoriosa/fracassada), atua em uma lógica em que se maximiza a conotação negativa da diferença. (WOODWARD, 2019).

Conforme Kathryn Woodward (2019), os novos movimentos sociais surgidos no final de década de 1960 buscavam ressignificar os grupos que historicamente foram marginalizados pelo sistema social e propunham que a identidade, representada positivamente, fosse uma frente de luta contra as opressões sofridas. Woodward assinala que

A política de identidade era o que definia esses movimentos sociais, marcados por uma preocupação profunda pela identidade: o que ela significa, como ela é

produzida e como é contestada. A política de identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado. Essa identidade torna-se, assim, um fator de mobilização política. Essa política envolve a celebração da singularidade cultural de um determinado grupo, bem como a análise de sua opressão específica. (WOODWARD, 2019, p. 34-35).

Estabelecendo conexões com o Movimento Negro Brasileiro contemporâneo vê-se que é na década de 1970, e em toda a década de 1980, que este movimento social se empenha para a construção de identidades negras pautadas no sentimento de orgulho. A definição da negritude como pertença étnico-racial, assim como a valorização histórico-cultural foram faces de uma mobilização intensa que se travou contra o racismo. O projeto Kizomba, que abarcou aspirações do Movimento Negro, pôde projetar a ideia de que a identidade negra deveria ser celebrada como festa, em defesa de um reconhecimento, logo, algo político.

A identidade é construída em face às diferenças. Ao discorrer a esse respeito, pensa-se sobre os jogos de poder que se articulam à perpetuação dos sentidos e das representações que denotam as identidades e as diferenças. A atual estrutura social que redefine as identidades num contexto de globalização, diásporas e de novas políticas de sociedade, favorece a significação da diversidade cultural. É nesta direção que Tomaz Tadeu da Silva (2019) acredita em uma pedagogia que aborde a singularidade das identidades e das diferenças, reiterando a necessidade do respeito com as representações culturais dos distintos grupos sociais. Para o autor “A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença”. (SILVA, 2019, p. 91-92).

Ao dialogar com Silva (2019), faz-se a leitura que a pedagogia empreendida no projeto Kizomba buscou celebrar a cultura negra e questionar as formas de representação associadas à população afro-brasileira, mesmo não explicitando isso em todos os momentos. Conforme Silva (2019), a identidade e a diferença são complementares, e a prática do Kizomba tensionou esta complementaridade que não é compreendida da mesma forma entre os cidadãos etnicamente diferentes.

Diante disso, e com a finalidade de analisar as memórias de professoras e ex-alunas que participaram do Kizomba – Festa da Consciência Negra, buscando compreender, a partir de suas narrativas, motivações, realizações, alcances e limitações deste projeto escolar, fundamentando-me pelas noções de cultura escolar, Movimento Negro e Identidade, foram mobilizadas fontes orais por meio da metodologia de História Oral.

Ao embasar-me na metodologia da História Oral, fundamento-me em Portelli (2016), que entende esta metodologia como a arte da escuta. Sobre os seus efeitos, Portelli (2016) diz que “a história oral diz respeito ao significado histórico da experiência pessoal, por um lado, e ao impacto pessoal das questões históricas, por outro” (p. 16). Assim, reforço a ideia de que se trata de uma análise histórica de um ocorrido, o projeto Kizomba, com base nas marcas que este produziu na vida de pessoas que o vivenciaram, levando em conta, portanto, o que elas têm a dizer e o que conseguem lembrar e explicar, no presente, sobre esse vivido. Portelli (2016) assegura que:

A história oral, então, é a história dos eventos, história da memória e história da interpretação dos eventos através da memória. A memória, na verdade, não é um mero depósito de informações, mas um processo contínuo de elaboração e reconstrução de significado. (PORTELLI, 2016, p. 18).

Ao pensar sobre a vida de comuns e os fatos históricos a elas associados, Verena Alberti (2013) convida a pensar a História oral como uma possibilidade metodológica de revelar acontecimentos e suas importâncias, que não seriam tão bem compreendidos ou mensurados por outros tipos de documentos. É compreensão de Alberti (2013) que a História Oral pode servir como aporte ao confronto do entendimento de outras fontes. Na visão da autora:

A entrevista permite também recuperar aquilo que não encontramos em documentos de outra natureza: acontecimentos pouco esclarecidos ou nunca evocados, experiências pessoais, impressões particulares etc. Nos dias atuais em que é mais fácil dar-se um telefonema, passar um e-mail, ou viajar rapidamente de um lugar para o outro, muitas informações são trocadas prescindindo-se da forma escrita (ou então, na troca de e-mails, deixando-se de preservá-los) – informações inéditas que podem ser resgatadas durante uma entrevista de história oral e confrontadas com outros documentos escritos e/ou orais. (ALBERTI, 2013, p. 30).

Portelli (1997) propõe algumas limitações da História Oral enquanto metodologia, direcionando o olhar dos pesquisadores à lógica social, cultural e psicológica que envolve este procedimento. As fontes orais, segundo Portelli (1997),

[...] contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez. Fontes orais podem não adicionar muito ao que sabemos, por exemplo, o custo material de uma greve para os trabalhadores envolvidos; mas contam-nos bastante sobre seus custos psicológicos. (PORTELLI, 1997, p. 31).

Ao refletir sobre os apontamentos de Portelli (1997), percebe-se que a análise de um fato, para a História Oral, implica ao reconhecimento das experiências e das releituras decorrentes dos acontecimentos. Atrevo-me dizer que a pesquisa que prevê o uso das fontes orais precisa entender que esse recurso não se trata de compreender o fato isoladamente, mas como este se entende por meio de quem o viveu, com base naquilo que ele ou ela consegue acionar sobre os eventos vividos a partir de seu lugar no presente.

Utilizar a metodologia de História Oral para a produção de memórias requer compreendê-las como documento. Nesse sentido, Luciane Sgarbi Santos Grazziotin e Dóris Bittencour Almeida (2012) buscam diferenciar a História Oral e a memória. Conforme as autoras:

Memória e história oral se aproximam e podem se confundir nas pesquisas. A memória constitui-se em documento, e a História Oral é a metodologia aplicada no intuito de operacionalizar o diálogo entre teoria e dados empíricos, promovendo outras perspectivas de conhecimento do passado. (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012, p. 35-36).

Ao alertar para as suas inconstâncias, Arlette Farge (2011) afirma que, por carregar emoções vívidas, as memórias podem comprometer a análise do fato que se pretende analisar. O historiador oral precisa atentar-se para as sutilezas da narrativa, a fim de compreender que os meandros que ali se apresentam, podem ser estratégias para uma valoração ou desconsideração acerca do fato histórico que se conta.

A memória, bem o sabemos, é um teatro pessoal e se fabrica através das reconstituições íntimas ou míticas que podem embaraçar o historiador. [...] A testemunha, clamando sua fala, parece submergir o historiador por um derramamento demasiado vivo de seus sentimentos, por uma memória demasiado sensível, demasiado dolorosa ou mesmo deformada, que distrai ou extravia a fabricação do discurso histórico. (FARGE, 2011, p. 78).

Ao tratar dos possíveis enquadramentos da memória que serão produzidos mediante as entrevistas com as professoras, me baseio em uma leitura de Michael Pollak (1989). Para esse autor, a historicidade dos acontecimentos pode ser acompanhada de documentos. Ao serem utilizados, podem amparar a memória dos depoentes, produzindo maiores reflexões acerca do passado, possibilitando a sua reinterpretação. Conforme o autor,

O trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história. Esse material pode sem dúvida ser interpretado e combinado a um sem-

número de referências associadas; guiado pela preocupação não apenas de manter as fronteiras sociais, mas também de modificá-las, esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro. (POLLACK, 1989, p. 9-10).

Para o procedimento metodológico adotado em História Oral, realizaram-se entrevistas com as professoras e alunas já referidas. Quanto às ferramentas em questão, adotaram-se dois métodos. Para as docentes escolheu-se a entrevista semiestruturada, já para as ex-alunas optou-se pela a entrevista narrativa.

Ao referir-se ao procedimento utilizado para a entrevista com as professoras, é interessante salientar que, pela perspectiva docente, compreender o Kizomba consiste em analisar a natureza pedagógica deste projeto, bem como a organização e o funcionamento desta prática escolar. Tendo em vista este aspecto, que reflete em todo e qualquer alcance obtido por meio do Kizomba, preferiu-se sistematizar a entrevista para que os todos os elementos, sobretudo os de cunho pedagógico, não fossem suprimidos da narrativa. Por essa razão, durante a realização destas entrevistas foram feitas de perguntas específicas. De acordo com Nadir Zago (2003), este instrumento, que se organiza de forma flexível, principia na compreensão aprofundada que uma narração pode ter. Dessa forma, há a existência de um roteiro de perguntas que não é rígido, pois, conforme o encaminhamento da entrevista, outros fatos inéditos que se apresentam nos depoimentos possam ser interessantes para compor a análise.

Ao se tratar das ex-alunas, cabe mencionar que, na perspectiva discente, a realização destas entrevistas pretendeu elucidar percepções que poderiam denotar tanto conquistas quanto insucessos em relação ao projeto Kizomba, assim como as formas como ele foi compreendido e de que maneira produziu reverberações. Como tais narrativas previam este possível nicho de aspectos a serem relatados, adotou-se um método que não delimita o que o depoente pode contar, bem como não se faz de muitas interferências do entrevistador. Desta forma, a entrevista narrativa, adotada para as ex-alunas, é aquela em que o narrador relata livremente o que consegue produzir por meio de suas memórias. Acerca dessa constatação, Wivian Weller e Janete Otte (2014, p. 327) discorrem que “a entrevista narrativa busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências”.

Nos quadros 2 e 3 abaixo, sistematizaram-se informações referentes às apresentações das entrevistadas.

Quadro 2: As professoras

Nome das professoras	Breve apresentação
Elizabete Gonçalves	Formou-se no Curso Normal pelo Colégio Jacob Renner, em Montenegro, no ano de 1970. Licenciou-se em Pedagogia pela Universidade Feevale no ano de 1982. Trabalhou na escola no período de 1991 a 1994. Foi membro do Grupo Consciência Negra de Montenegro, atuando na regência de sala e na direção da Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes.
Maria Izabél Vargas da Silva	Formou-se no Curso Normal pelo Colégio São José, em Montenegro, no ano de 1965. Graduiu-se em licenciatura em Pedagogia pela Universidade Feevale, em 1977. Ela foi a idealizadora do projeto Kizomba. Trabalhou na Escola Manoel de Souza Moraes no período de 1968 a 1997. Atuou na regência de sala, na biblioteca escolar, na supervisão e na direção da referida instituição escolar.
Rosaura Maria Muniz de Moura	Formou-se no Curso de Magistério pelo Colégio São José, em Montenegro, no ano de 1976. Graduiu-se em licenciatura em Artes Plásticas pela Universidade Feevale, no ano de 1997. Trabalhou na escola no período de 1989 a 2003. A professora atuou na regência de sala e na direção da Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Quadro 3: As ex-alunas

Nome das alunas	Breve apresentação
Letícia Silva dos Santos	Formada pelo Curso de Magistério, é graduada em Psicologia. Estudou na Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes entre os anos de 1986 e 1990.
Mariana Muniz de Moura	Formada em Jornalismo. Estudou na Escola Estadual de Ensino Fundamental entre os anos de 1990 e 1994.
Marilize Silva Garcia	Formada pelo Curso de Magistério, é graduada em Educação Física. Estudou na Escola Estadual de Ensino Fundamental entre os anos de 1982 e 1988.
Priscila Sebastiani	Formada pelo Curso Técnico em Enfermagem, é graduada na mesma área. Estudou na Escola Estadual de Ensino Fundamental entre os anos de 1988 e 1997.
Sabrina Klunck	Formada em Farmácia. Estudou na Escola Estadual de Ensino Fundamental entre os anos de 1989 e 1997.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Após descrever o procedimento metodológico, faz-se um relato, apresentando algumas percepções constatadas durante a realização das entrevistas. Para tanto, esta escrita foi dividida levando-se em consideração os dois grupos analisados: as professoras e as alunas. Por recomendação institucional tratando dos aspectos éticos, as entrevistadas receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que segue anexado a esta dissertação.

A realização das entrevistas com as professoras ocorreu de forma presencial. Embora o contexto pandêmico, estabelecido pelo novo coronavírus, as docentes que já vinham realizando conversas informais via ligações telefônicas e mensagens de texto, concordaram em realizar as entrevistas pessoalmente. As educadoras já haviam se vacinado e eu, que já tinha a minha primeira dose da vacinação, mantivemos o distanciamento durante a conversa, atendendo a protocolos de segurança. Com o consentimento das educadoras, utilizou-se gravador de voz para o melhor aproveitamento da entrevista. As professoras Maria Izabél e Rosaura preferiram que este momento fosse realizado nas suas residências, já a docente Elizabete optou que a realização da entrevista ocorresse na escola onde atua como supervisora escolar.

A primeira entrevistada foi a professora Maria Izabél. Ela me recebeu em sua residência no dia 10 de julho de 2021, em um sábado à tarde. Ao chegar a sua casa, fui surpreendido pela forma como a professora organizou o espaço onde ficaríamos durante a entrevista. Na sua sala de recepção, ela havia exposto um mapa geopolítico para que a projeção do continente africano, em frente às poltronas, fosse um estímulo ao diálogo a ser estabelecido. Assim como para a professora Maria Izabél, demonstrei para as docentes Rosaura e Elizabete a minha gratidão e alegria em poder estar realizando aquele momento e relatei brevemente como havia sido o exame de qualificação da minha dissertação.

Ao iniciar a entrevista com a professora Maria Izabél, percebi ruídos advindos da rua e solicitei a mudança para o cômodo vizinho, mais distante das possíveis perturbações que poderiam comprometer a entrevista. Ela aceitou e, infelizmente, tivemos que trocar de cenário, mas este não foi nenhum problema. Nesse sentido, Alberti (2013) pontua que

O ideal é que o espaço e a acomodação não perturbem a concentração e a atenção sobre o que está se fazendo. Se for o caso, pode-se solicitar ao entrevistado permissão para arrumar um pouco os móveis ou improvisar uma mesa. [...] O importante é que o local de realização da entrevista contribua para se atingir os objetivos que a geraram e não prejudique a relação estabelecida, nem a gravação do depoimento. (ALBERTI, 2013, p. 197).

O início da conversa marcado pela trajetória da educadora Maria Izabél retomou alguns dos aspectos já apresentados nas conversas informais, trazendo novos elementos de cunho pessoal sobre a sua juventude e família. Conforme seus relatos, a docência não surgiu como um sonho de menina, e sim por influência dos pais. Mas, durante o estágio do Curso Normal, já sentira um encantamento pelo magistério, fato que se confirmou já nos primeiros anos de atuação. A professora que atuou em poucas escolas permaneceu o maior tempo da sua carreira profissional na Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza de Moraes, atuando como alfabetizadora durante alguns anos, tendo passagem na biblioteca escolar, direção e supervisão escolar.

Sobre o aspecto negritude abarcado na sua narrativa, esse veio carregado de recortes que perpassou toda a entrevista: dos relatos em que revelou entender que a sua ancestralidade negra vem da família paterna, passando por alguns conflitos identitários até as reflexões e justificativas para a idealização do projeto Kizomba. Sua entrevista carregou muito de sua história de vida, possuindo momentos em que a emoção embargou sua voz e as lágrimas foram inevitáveis.

Ao perceber que a narrativa estava se tornando densa e que ainda não haviam sido feitas muitas referências propriamente ditas sobre o Kizomba, sugeri um intervalo à professora Maria

Izabél e esta aceitou. Quanto ao adensamento da sua entrevista, cabe ressaltar o destaque que a professora deu ao detalhar as informações na sua produção de memórias. Nesta pausa, a docente serviu-nos um lanche, momento em que se dialogou sobre outros assuntos. Após o pequeno recesso, a docente trouxe de outro cômodo evocadores de memória. Foram materiais salvaguardados referentes a sua participação no Acampamento Negro Internacional de 1988, escritos e outros documentos impressos sobre algumas edições do Kizomba, além de algumas fotos. Mostrou-me aquele material, produzindo memórias relativas a eles. Neste sentido, Portelli (1997, p. 16), ao dissertar sobre como as memórias são produzidas, refere que: “A memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados.”

Esse segundo momento de entrevista teve praticamente o mesmo tempo de duração que a primeira parte, apresentando o que a professora disse “relatos de emoções”, pois, conforme a educadora, ela não podia dizer muito sobre as percepções dos alunos e também da comunidade em relação ao Kizomba, embora tenha o feito. Caracterizou-se como a narrativa de maior duração entre as três professoras.

A segunda entrevistada foi a professora Elizabete. Por sua sugestão, a docente que é supervisora escolar de uma escola municipal de Montenegro, escolheu o seu local de trabalho como o lugar para a entrevista. O encontro realizou-se no dia 27 de julho de 2021, uma quarta-feira à tarde, na semana do recesso escolar discente. Como, neste caso, a instituição não apresentava alunos, a educadora escolheu uma sala de aula arejada para que, dentro dos protocolos, a entrevista fosse conduzida. Ao me acompanhar até o recinto, a professora Elizabete buscou em sua sala materiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e leituras referentes à negritude, como possíveis aportes à entrevista. Ela mostrou-me e falou comigo a respeito de alguns daqueles materiais.

Após as abordagens iniciais, repetidas nas três entrevistas, a gravação foi iniciada. A professora Elizabete contou sobre como se tornou professora, muito pelo fato do gostar de estudar. Os pais, que a apoiaram e sua única irmã, impulsionaram-nas para que conseguissem, por meio do estudo e profissão, condições dignas para a ascensão social.

Ao rememorar sua história, a professora relatou sua experiência profissional, pontuando as diversas escolas em que lecionou, atuando, também, na direção e na supervisão escolar e sobre o longo período em que exercita o magistério. Referiu-se como negra, ao dizer que em determinada escola do interior em que trabalhara, o único sentido de negritude era a presença dela no local.

Sobre este respeito, a docente registrou o pioneirismo do trabalho desenvolvido pela Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes referente a essas questões e referiu que, anualmente, há na instituição em que atua a realização da Semana da Consciência Negra e Cultura, ação implantada desde 2006 sob sua coordenação, iniciada dois anos após sua chegada na escola.

Na sua narrativa trouxe percepções em relação aos estudantes negros, avaliando que, muitas vezes, apresentavam baixa autoestima e discorreu sobre ser atenta a isso enquanto sua professora, ao tentar incluir estes alunos no contexto escolar. Produziu memórias sobre o Kizomba e, em relação à professora Maria Izabél, apresentou novas perspectivas em se tratando dos alunos e da comunidade escolar. Quanto às possíveis relações existentes entre o Movimento Negro local e o projeto Kizomba, mais precisamente do Grupo Consciência Negra do qual fazia parte, a docente expôs elementos pontuais, não estendendo a um aprofundamento de informações.

A última docente entrevistada, a professora Rosaura, também me recebeu em sua casa. O encontro ocorreu no dia 31 de julho de 2021, em um sábado pela manhã. Ao chegar, a docente já estava me aguardando em frente a sua casa. Ainda não a conhecia pessoalmente, então, a ocasião foi marcada, também, pela alegria do primeiro contato físico. Inicialmente sentamos na frente de casa, ao lado de um jardim, com vista para a rua.

Após as aproximações iniciais, a docente, que estava segurando um material, presenteou-me com este. Tratava-se de um fragmento de tecido tingido, técnica denominada Baticue, feita pelos alunos sob sua orientação, em uma das edições do Kizomba. Aquele pequeno artefato me deixou muito emocionado, pois, se a professora o havia guardado durante anos, ele revelava importância. Presentear-me com aquele material, foi, para mim, muito mais do que uma lembrança física do Kizomba. Foi a confiança em mim para ser o guardião daquela memória. A imagem 1 a seguir, mostra o presente recebido.

Fotografia 1: Batique confeccionado em uma edição do Kizomba



Fonte: Arquivo pessoal da professora Rosaura que me foi presenteado.

Ainda com o gravador desligado, a conversa percorreu outros temas e, neste momento que antecedeu a oficialização da entrevista, ela relatou-me sobre, desde muito jovem, perceber as injustiças sofridas pela população negra e sentir repúdio em relação a isso. Um fato suscitado pelas memórias da professora foi quando ela presenciou uma situação de racismo. Adolescente na época, a educadora rememorou que, em uma apresentação de bandas marciais na cidade de Montenegro, integrantes negros de uma banda vinda de uma escola de Porto Alegre foram impedidos de entrar no clube onde ocorreu o evento. Ela que fora assistir a apresentação, ao ver aquilo, indagou os funcionários do clube que impediram os estudantes de entrar na sede, e a resposta que recebera era porque o local não aceitava a entrada de negros. A maneira como a professora narrou o fato expressou um sentimento de tristeza e indignação. Disse, ampliando esta ideia, que é torcedora do *Sport Club* Internacional muito por estas questões. Este clube futebolístico de Porto Alegre, conhecido como o time do povo do Rio Grande do Sul, aceitou a presença de jogadores negros na sua fundação, diferentemente de outras agremiações que rejeitaram atletas afro-brasileiros.

Esse diálogo, que se estabeleceu antecedendo a gravação, demonstra que as confidências reveladas que não condiziam diretamente com o objetivo da entrevista indicam o grau de confiança que a narradora depositou ao tornar público, aspectos de sua vida. Portelli (2016) afirma que a escuta atenta e respeitosa do historiador ao que o entrevistado tem a dizer, confere a abertura ideal para a produção de uma narrativa possuidora de elementos que se quer analisar. Nas palavras do autor:

Por vezes são as questões que não fazemos que abrem o diálogo. Em outras palavras: é a abertura do historiador para a escuta e para o diálogo, e o respeito pelos narradores, que estabelece uma aceitação mútua baseada na diferença, e que abre o espaço narrativo para o entrevistador entrar. Do outro lado, é a disposição do entrevistado de falar e de se abrir em alguma medida que permite que os historiadores façam seu trabalho. E a abertura dos historiadores sobre eles mesmos e sobre o propósito de seu trabalho é um fator crucial na criação desse espaço. (PORTELLI, 2016, p. 15).

Um pouco antes de começar com os questionamentos da entrevista, concordei com a docente em mudar de lugar em razão do barulho do trânsito que poderia interferir na gravação, conforme os apontamentos de Alberti (2013) no tocante ao melhor local da entrevista. Desse modo, o local escolhido foi uma área social, também aproveitando a manhã ensolarada daquele dia de inverno. Com a entrevista sendo gravada, a professora Rosaura contou que escolheu o magistério por influência da irmã mais velha que também era professora. Referiu o esforço da mãe em mantê-la em uma instituição de ensino privado, afirmando ser aluna bolsista em toda sua permanência no educandário do jardim até a conclusão do Curso de Magistério.

Ao relatar a sua trajetória docente, produziu recortes enunciando acreditar fortemente na Educação e no exercício profissional do magistério. Neste sentido, revelou que, durante sua atuação na rede pública estadual, foi grevista, fato que, somado à filosofia da Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes, fez dela professora desta instituição. A educadora lecionava em outro educandário e foi a única que aderiu a greve do magistério estadual do ano de 1989. Por sofrer rechaço da diretora, pediu transferência para a escola supracitada, pois já conhecia e sentia-se familiarizada com a proposta pedagógica da instituição. Ingressou no novo colégio neste mesmo ano.

Ao referir sobre o Kizomba, projeto iniciado um ano antes de sua chegada a escola, assim como a professora Elizabete, Rosaura mencionou o ineditismo desta ação escolar. Em sua trajetória profissional anterior a Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes, alegou

que a temática negritude era muito superficial, quando esta era abordada. Em sua produção de memórias, narrou momentos de edições do Kizomba, emocionando-se quanto ao tipo de trabalho que desenvolvera e aos resultados que observara. Não conteve lágrimas ao citar Roberto dos Santos, falecido, que juntamente com a família dele e com colegas do Movimento Negro envolveram-se com o projeto.

Na sua entrevista, aspectos quanto às percepções dos discentes e da comunidade escolar convergiram com as constatações da professora Elizabete e, cabe mencionar que ao final do encontro, professora Rosaura revelou entusiasmo em propor uma nova edição do Kizomba. Ao dizer sobre a possibilidade da reunião de pessoas como as professoras Maria Izabél, Elizabete, assim como os familiares do Roberto, os filhos dela e tantas outras pessoas, a educadora novamente se emocionou.

Após o relato referente às narrativas das docentes, apresenta-se o roteiro de questões que foi empregado durante as entrevistas.

1. Conta-me como e por que te tornaste professora. Como foi essa trajetória profissional?
2. Tu lembras se as escolas em que lecionaste antes da Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes trabalhavam a temática da negritude? Se sim, como era esse trabalho?
3. Relata-me quais eram as concepções do projeto Kizomba. Ele foi se modificando ao longo do tempo? Como? Por quê?
4. Tu lembras se a temática era tensionada e articulada com os demais saberes e culturas do currículo escolar? Se sim, como era esse trabalho?
5. Como o grupo de professores entendia o Kizomba? Como eles se portavam?
6. E os alunos? O que eles faziam? Qual é a avaliação que tu fazes sobre o Kizomba na trajetória escolar deles?
7. Tu percebeste diferença na maneira como os alunos negros e os não negros concebiam o Kizomba?
8. Como a comunidade escolar e a população montenegrina compreendiam o projeto? E O Movimento Negro: Como se relacionava com o Kizomba?
9. O Kizomba pôde contribuir para a tua formação profissional? De que maneira?

A seguir, mostra-se o quadro 4 a fim de sistematizar informações quanto à data, duração e local das entrevistas com as professoras.

Quadro 4: Sistematização das entrevistas com as professoras

Entrevistada	Data da entrevista	Tempo da entrevista	Local da entrevista
Maria Izabél Vargas da Silva	10/07/2021	03:21:03	Residência da professora
Elizabeth Gonçalves	27/07/2021	00:54:38	Escola onde atua
Rosaura Maria Muniz de Moura	31/07/2021	00:37:15	Residência da professora

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Em relação às percepções das entrevistas com as alunas, destaca-se que o formato *online* de todas elas, impôs algumas limitações que são inerentes a este tipo de recurso. Entretanto, cabe mencionar o aspecto positivo que foi a utilização desta ferramenta, tendo em vista que apenas uma entrevistada mora na cidade de Montenegro, onde resido. Se os encontros fossem presenciais, certamente teria o entrave do deslocamento, ou o impedimento do encontro, uma vez que duas ex-alunas não moram mais no estado do Rio Grande do Sul. Após o aceite em participar da pesquisa, o TCLE foi enviado via *WhatsApp* para todas elas e, como procedimento da entrevista narrativa, estabeleci os seguintes questionamentos: “*O que tu te lembrás do projeto Kizomba? Conta-me sobre ele. O que se fazia, o que se aprendeu...?*” Esclareci às participantes que ficava a critério de cada uma, a forma como produziriam as suas narrativas, podendo ser enviado tanto depoimentos orais quanto escritos. A fim de tensionar as possíveis relações de pertencimento étnico-racial das entrevistadas com as percepções acerca do projeto, solicitei a elas que me dissessem como se autodeclararam étnico-racialmente. Isto se apresentará a seguir, na análise dos seus depoimentos.

Conforme apresentado anteriormente, as tratativas que se estabeleceram para que eu pudesse ter acesso ao grupo de *WhatsApp* a fim de contatar ex-alunas que participaram do projeto Kizomba se deram por intermédio da professora Rosaura, que é integrante do grupo. Meu ingresso nesta rede social ocorreu no dia 17 de junho de 2021, data em que apresentei minhas intenções para o grupo. No dia 18 de junho, a ex-aluna Priscila manifestou disponibilidade em contribuir com a pesquisa, dizendo que assim o faria.

Passado alguns dias após as integrantes optarem por não se manifestar, fui constatar as integrantes do grupo e me deparei com uma conhecida da família. A ex-aluna era a Sabrina. Na adolescência ela havia estudado com uma de minhas irmãs e ambas se tornaram amigas, a ponto de ela frequentar minha casa por algumas vezes. Foi por esse motivo que me senti à vontade em chamá-la fora do grupo para conversar. No dia 26 de junho de 2021, fiz contato com ela, identificando-me e me apresentando mais no sentido pessoal do que no profissional. Na mesma data ela respondeu-me parecendo contente em saber que o professor que havia entrado no grupo solicitando contribuições sobre o Kizomba era aquele menino, irmão de uma amiga da juventude. Verifiquei a possibilidade de ela participar da pesquisa enquanto entrevistada, explicando o procedimento e ela aceitou. No dia 28 de junho ela me enviou um depoimento, via mensagem de texto. No seu relato, lembrou, de forma sucinta, do projeto Kizomba, enfocando nas práticas realizadas e no que esta experiência contribuiu para a sua formação.

Em razão de a ex-aluna Priscila não me contatar, embora já tivesse manifestado interesse em realizar a entrevista, resolvi enviar uma mensagem de voz para ela no dia 07 de julho de 2021. No dia seguinte, dia 08, ela me respondeu dizendo que assim que ela tivesse tempo, enviaria sua narrativa. No dia 04 de agosto, pedindo-me desculpa pelo atraso, recebi seu relato em forma de mensagem de texto. Sua produção de memórias sobre o Kizomba consistiu em um texto apresentando aspectos saudosos do tempo de criança, quando aprendeu sobre a diversidade étnica na escola de forma respeitosa e festiva. Com gratidão às professoras que tivera na escola, Priscila revelou que o projeto Kizomba foi um ensaio à cidadania.

Como também se recorreu a outras ex-alunas que participaram do projeto Kizomba que não estavam presentes no grupo de *WhatsApp*, passa-se a relatar como ocorreu este contato. Após o diálogo com as professoras Rosaura e Maria Izabél na tentativa de saber o nome de outros estudantes egressos que participaram do Kizomba, visando ampliar a análise do quadro discente referente ao projeto, contactou-se mais cinco ex-alunos, dos quais três concordaram em participar.

Uma dessas ex-alunas é Marilize, filha da ex-merendeira da escola. Ela também é conhecida da minha família e conhece-me desde criança. Em minha ida à Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes, em agosto de 2020, para analisar os documentos existentes sobre o Kizomba, reconheci o rosto da então aluna Marilize em uma foto da abertura da primeira edição do projeto. Como no princípio não havia pretensão em dialogar com os ex-alunos participantes do Kizomba, isso só veio à tona, no momento em que conversava com as professoras no intento de entrevistar outros estudantes.

Por meio de uma rede social, enviei mensagem para ela, solicitando seu contato de *WhatsApp* e, no dia 14 de junho de 2021, mandei uma mensagem de voz para ela. No mesmo dia, também por mensagem de voz, ela me enviou uma sucessão de áudios e mostrou-se muito feliz em poder ajudar com a construção da dissertação, ainda mais que, segundo ela, me conhecia desde criança. Contou sobre a alegria em ser a filha da merendeira que fazia os quitutes e a feijoada para o Kizomba, assim como produziu memórias sobre o que era feito, dizendo-me que recorreria a sua mãe para ter certeza de alguns fatos narrados. Para ela, o Kizomba tem uma importância, sobretudo no que diz respeito a sua identidade negra e valorização da autoestima.

A entrevista da ex-aluna Mariana, filha da professora Rosaura, inicialmente foi acertada com a educadora que me passou o contato do *WhatsApp* dela. No dia 26 de junho, enviei mensagem de áudio para ela, explicando o motivo de minha solicitação. Nesta mesma data, Mariana respondeu-me. Inicialmente produziu um relato escrito, mas logo após, me enviou uma sequência de áudios. A ex-aluna, que manifestou gostar do tema apresentado pela minha dissertação, referiu que a mãe e a escola foram pioneiras nesta iniciativa. Nesse sentido, percebeu-se a gratidão que sente por poder ter experienciado o Kizomba, projeto que, nem parecido, realizou em outra instituição que estudou depois de sair da Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes.

O que se destacou na sua narrativa, além dos relatos em relação ao que se fazia nas edições do Kizomba, foi a maneira pela qual este projeto escolar influenciou na tomada de consciência perante o racismo e na constituição da sua identidade. Conforme seu depoimento, esta dissertação, abordando o projeto, dá visibilidade para que escolas sejam mais atentas a questões como as trabalhadas no Kizomba.

A última ex-aluna entrevistada foi Letícia, filha do militante do Movimento Negro, Roberto dos Santos. Assim que eu soube que seriam entrevistados ex-alunos, pensei logo na Letícia. Eu já tinha conhecimento que ela estudara na Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes quando criança e o acesso que tenho a ela viabilizariam o diálogo acerca das percepções discentes sobre o Kizomba.

Ao contatá-la em 15 de junho de 2021, por vídeo-chamada de *WhatsApp*, convidei-a para ser uma das minhas entrevistadas. Ao demonstrar felicidade em receber a minha solicitação, aceitou imediatamente. Envolvida com suas demandas profissionais, entendi a demora em mandar seu relato. O diálogo se deu via mensagem de texto e por meio de encontros pessoalmente, em algumas ocasiões. Mas, em 24 de novembro de 2021, resolvi contatá-la reforçando minha solicitação. No dia

26 deste mês, realizou-se uma vídeo-chamada em que gravei a entrevista realizada que durou cerca de nove minutos.

Na entrevista, Letícia que havia anotado algumas percepções para mencionar durante a fala, relatou, por meio da produção de memórias, que o Kizomba foi uma oportunidade de entendimento daquilo que ouvia e via em casa, em se tratando da militância negra do pai. Abordou que esta ação, apresentando a temática negra na perspectiva adotada, foi como uma abordagem que, enquanto aluna, não vivenciou em outros espaços. Essa fala, parecida com a proferida por Mariana, indicou a grata oportunidade em ter podido aprender com os saberes sobre negritude que se tentavam produzir por meio do Kizomba. A ex-aluna, que revisitou o fazer pedagógico do projeto, elencou aquilo que mais chamou a sua atenção no Kizomba, afirmando a reverberação que este projeto escolar, vivenciado na infância, tem na sua constituição enquanto negra e no seu exercício profissional.

No próximo capítulo, mostra-se o estudo realizado em que expõe as faces do Movimento Negro contemporâneo, destacando os seus atravessamentos na história da educação escolar brasileira.

3 MOVIMENTO NEGRO CONTEMPORÂNEO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

*“Sim, sou um negro de cor
Meu irmão de minha cor
O que te peço é luta sim
Luta mais! Que a luta está no fim...”.*
(Ronaldo Bôscoli e Wilson Simonal,
1967).

Neste capítulo, apresentam-se algumas das mobilizações do Movimento Negro Brasileiro na contemporaneidade, enfocando as questões relacionadas à educação escolar. Para tanto, sistematizou-se sua construção em dois tópicos. O primeiro buscou reunir aspectos históricos considerados relevantes na trajetória do Movimento Negro contemporâneo, bem como referir anterioridades que levaram à emergência deste movimento social. Neste intento, abordaram-se tanto as frentes quanto as conquistas em nível federativo de políticas públicas de promoção à igualdade racial no enfrentamento ao racismo.

No segundo, apresenta-se como a pauta educação escolar como foi compreendida pelo Movimento Negro, no sentido de observar como estase configurou numa importante demanda deste movimento social ao longo da história nacional contemporânea. Dessa forma, historicizou-se as ações coletivas empreendidas por organizações negras em prol do acesso à educação, a permanência dos alunos negros nos espaços escolares, a ressignificação da educação eurocentrada e racista que se constituiu no Brasil chegando ao sancionamento da Lei 10.639 de 2003, considerada um das conquistas das lutas do Movimento Negro.

Importante destacar que o estudo apresentado neste capítulo foi mobilizado levando em consideração que o projeto Kizomba, tema desta dissertação, consistiu-se num projeto escolar iniciado em 1988, idealizado por uma professora negra em uma escola estadual de ensino fundamental em Montenegro, Rio Grande do Sul, que buscou apresentar a cultura afro-brasileira, bem como a sua valorização aos estudantes e comunidade escolar. Sob influências do Movimento Negro, a realização deste projeto retrata como as aspirações deste movimento social puderam produzir ressonâncias no fazer pedagógico de uma instituição escolar, que passou a abordar e tensionar a negritude. Nessa direção, é possível perceber que o Kizomba foi um local de acolhida, respeito à diversidade étnica e uma forma de opor-se ao racismo, ações políticas observadas pelo Movimento Negro.

3.1 Contextualização da luta contra o racismo no Brasil na contemporaneidade

Ao historicizar o conceito de raça, Kabengele Munanga (2003) oferece noções acerca da incompreensão histórica associada a este vocábulo. Usado como indicador para a classificação das populações humanas, a raça pôde ser a justificativa ilegítima para a escravização dos povos africanos. Apoiada em teorias científicas vigentes no século XIX, a hierarquização humana pela raça, classificou os grupos humanos em superiores e inferiores. Conforme apontamentos de Munanga (2003), foi com o advento da genética, no século XX, que a inexistência biológica de raças humanas pode ser comprovada.

Mas, na conformação nacional, os afro-brasileiros historicamente inferiorizados pela lógica racial que fundamentou a escravidão, carregam consigo um indicador que potencializa a discriminação: a cor da pele. No Brasil, ser negro implica uma assimetria de condições, que configura uma desigualdade social. É sobre esta lógica que Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg (1982), ao analisarem a realidade do negro brasileiro, buscaram compreender os mecanismos sociais que os colocam em posições subalternas. De acordo com os autores, a hierarquia social pode ser compreendida na medida em que se analisa a raça.

A raça como atributo social e historicamente elaborado, continua a funcionar como um dos critérios mais importantes na distribuição das pessoas na hierarquia social. Em outras palavras, a raça se relaciona como um dos aspectos da reprodução das classes sociais, isto é, na distribuição dos indivíduos nas posições da estrutura de classe e dimensões distributivas da estratificação social. (GONZALEZ; HASENBALG, 1982, p. 89-90).

Nesta direção, os estudos de Sarita Teresinha Alves Amaro (1997) possibilitam reflexões acerca da marginalização dos negros no Brasil. Conforme essa autora, diante das heranças do regime escravista no Brasil, e mediante a falta de políticas de inserção do povo negro à sociedade brasileira, pode-se dizer que a população afro-brasileira, ao ser excluída, tornou-se marginalizada. Ao discorrer sobre isso, a autora escreve:

A emancipação social não veio com a abolição como previsto. Mais de cem anos após a abolição não trouxeram a abreviação do sofrimento moral que atormentava o negro, nem tampouco suprimiram as condições desiguais historicamente impostas. [...] Foram-se os valores de dignidade e igualdade e ficaram os estereótipos, o preconceito racial, a rejeição social e a marginalidade. (AMARO, 1997, p. 22).

Como as políticas do pós-abolição não se comprometeram em reduzir o abismo social que atingia a população negra, houve a intensificação de um fenômeno complexo no país: o racismo. Para entendê-lo, Munanga (2004) convida a pensar acerca desse conceito. Esse autor entende que o racismo é uma concepção pela qual se pretende categorizar os grupos humanos em posições hierárquicas. Ancorado no viés biológico, o racismo difere as populações humanas em razão das características fenotípicas presentes na espécie humana e amplia estas distinções às questões de ordem psicológica, moral, intelectual e cultural. Desse modo, os grupos sociais na escala racial podem ser considerados superiores em detrimento daqueles considerados inferiores. Nas palavras do autor:

[...] o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. (MUNANGA, 2004, s/p.).

Ao referir-se ao racista, Munanga (2004) salienta que esse, ao entender-se como tal, identifica que, além das diferentes características físicas que o separam dos grupos por ele entendido como inferiores, soma-se o aspecto social. Nas concepções dos racistas, as categorias humanas inferiorizadas possuem subculturas, sub-idiomas, sub-religiões.

A esse respeito, a afirmação de Munanga (2004) é esclarecedora:

O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo ao qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas. (MUNANGA, 2004, s/p).

Em concordância com Munanga (2004), Sílvia Almeida (2019) também discorreu sobre o entendimento de que o racismo tem o compromisso de categorizar a população humana. Nas constatações de Almeida (2019), esse fenômeno pode ser caracterizado como um processo que estabelece posicionar grupos sociais na lógica da diferença, conferindo-lhes lugares de sucesso e insucesso.

Ao compreender o grupo racial situado no *locus* do insucesso, vê-se a sua marginalização por meio de práticas discriminatórias. Por tal razão, são colocados na subalternidade da camada social e percebe-se uma força na tentativa de mantê-los nesta categoria. Este boicote, historicamente, pôde ser visto por meio da segregação desses grupos, seja em maior ou menor perspectiva. Assim, na visão de Almeida (2019),

Não se trata, portanto, de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas. O racismo articula-se com a segregação racial, ou seja, a divisão espacial de raças em localidades específicas – bairros, guetos, bantustões, periferias etc. – e/ou à definição de estabelecimentos comerciais e serviços públicos – como escolas e hospitais – como de frequência exclusiva para membros de determinados grupos raciais, como são exemplos os regimes segregacionistas dos Estados Unidos, o apartheid sul-africano e, para autoras como Michelle Alexander e Angela Davis, o atual sistema carcerário estadunidense. (ALMEIDA, 2019, p. 34).

Para pensar sobre a realidade do racismo no Brasil, Abdias do Nascimento (1978) procurou elucidar a mística envolvendo a racialização no país. Em crítica à democracia racial, o autor suscita a ideia de que no Brasil não existe uma condição de igualdade de oportunidades entre negros e brancos. Nesse sentido, Nascimento (1978) complexifica o sistema social brasileiro, questionando o domínio do poderio político, econômico e social do país. Para o autor, se existe democracia racial no Brasil, há uma incongruência ao constatar que, em se tratando dos segmentos referidos, quem está à frente deles, de forma exclusiva, são os brancos. Esses, ao deterem tamanho privilégio, controlam o Estado e, ao difundirem a falácia da igualdade de condições, perpetuam a discrepância entre negros e brancos. Nesse sentido, Nascimento relata que:

Desde os primeiros tempos da vida nacional aos dias de hoje, o privilégio de decidir tem permanecido unicamente nas mãos dos propagadores e beneficiários do mito da "democracia racial". Uma "democracia" cuja artificiosidade se expõe para quem quiser ver; só um dos elementos que a constituiriam detém todo o poder em todos os níveis político-econômico-sociais: o branco. Os brancos controlam os meios de disseminar as informações; o aparelho educacional; eles formulam os conceitos, as armas e os valores do país. Não está patente que neste exclusivismo se radica o domínio quase absoluto desfrutado por algo tão falso quanto essa espécie de "democracia racial?" (NASCIMENTO, 1978, p. 46).

Nesse contexto de desigualdades, as imposições geradas à população afro-brasileira fizeram com que negras e negros se organizassem por meio de grupos de maneira a posicionarem-se

contrários às opressões que configuravam o racismo. Petrônio Domingues (2007) apresenta em seus apontamentos que esses grupos surgiram no período pós-escravidão (1889), passaram pela Primeira República, o Estado Novo, a República Populista, enfrentaram a ditadura civil-militar e acompanharam o processo de redemocratização do país. Domingues (2007) propõe que se pense na articulação destes grupos como uma grande mobilização: o Movimento Negro Brasileiro.

Esses grupos, que aos poucos foram se organizando em associações, assim como outras agremiações, são vistos em diferentes temporalidades, o que permite compreender alguns impasses produzidos aos negros brasileiros em distintos segmentos. O referido autor também sistematizou as principais fases do Movimento Negro Brasileiro, pontuando acontecimentos marcantes na trajetória de algumas dessas organizações antirracistas.

Já na primeira fase do movimento negro na era republicana (1889-1937), emergiram organizações de perfis distintos: clubes, grêmios literários, centros cívicos, associações beneficentes, grupos “dramáticos”, jornais e entidades políticas, as quais desenvolviam atividades de caráter social, educacional, cultural e desportiva, por meio do jornalismo, teatro, música, dança e lazer ou mesmo empreendendo ações de assistência e beneficência. Em momento de maior maturidade, o movimento negro se transformou em movimento de massa, por meio da Frente Negra Brasileira. Na segunda fase (1945-1964), o Movimento Negro retomou a atuação no campo político, educacional e cultural. Com a União dos Homens de Cor e o Teatro Experimental do Negro, passou-se a enfatizar a luta pela conquista dos direitos civis. Na terceira fase (1978-2000) surgiram dezenas, centenas de entidades negras, sendo a maior delas o Movimento Negro Unificado. (DOMINGUES, 2007, p. 121).

A forma como se percebe os desdobramentos do Movimento Negro permite pensá-lo como um agente político para a superação do racismo. Embora não seja objetivo deste estudo uma ampla historicização da sua trajetória, é importante destacar impulsos que ajudaram a constituir o Movimento Negro da contemporaneidade. Salienta-se, dentre essas mobilizações, a Frente Negra Brasileira (FNB) (1931-1937), o Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944-1968), a luta pela valorização da cultura africana e identidade afro-brasileira, chegando aos desdobramentos para a consolidação de políticas contra o racismo e a discriminação racial.

A FNB foi uma associação que, por promover ações de inclusão do negro à sociedade paulistana do início do século XX, entendeu-se como uma das primeiras organizações políticas contra o racismo. Contava com diversos segmentos, dentre eles a educação e a cultura. Segundo Gomes (2020), as articulações e as mobilizações da FNB possibilitaram a construção de escolas, que pautavam a alfabetização e o direito à cultura aos negros na contracorrente do racismo e das

injustiças sociais. A associação tornou-se partido político, no ano de 1936, porém, pelo decreto do então presidente Getúlio Vargas, que tratava como ilegal todos os partidos políticos, essa foi extinta no ano de 1937. (GOMES, 2020). Segundo a autora:

Essa associação de caráter político, informativo, recreativo e beneficente surgiu em São Paulo, em 1931, com intenções de se tornar uma articulação nacional. Composta por vários departamentos, promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Visava, também, a integração dos negros na vida social, política e cultural, denunciando as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele período. [...] A Frente Negra pode ser considerada, também, como uma articuladora, sistematizadora de saberes emancipatórios, principalmente os políticos, sobre a realidade dos negros brasileiros da época. (GOMES, 2020, p. 30).

No que se refere ao TEN, organização fundada por Abdias do Nascimento, diz-se que, ao denunciar o racismo, esta frente contribuiu com a introdução de negras e negros na cena artística do Rio de Janeiro e do país, por meio do fomento à formação de artistas negros. Gomes (2020) esclarece que o TEN se preocupou com a formação desses profissionais, chegando a alfabetizar os primeiros integrantes. Recebia, dentre os recrutados, diversas negras e negros que almejavam se tornar atores em uma sociedade que não reconhecia esta profissão ao negro. Um dos feitos do TEN é a produção de um jornal intitulado “Quilombo”, que teve duração de dois anos a partir de 1948. Nesse jornal, reivindicava-se o acesso à educação secundária e universitária, inviabilizada aos negros em razão das condições sociais, e a valorização da identidade afro-brasileira. Pode-se afirmar, assim, que o TEN exerce, na história do Movimento Negro Brasileiro, um papel de destaque no que diz respeito à luta contra o racismo e na produção de saberes. (GOMES, 2020).

Como mencionado, o Movimento Negro atravessou a história contemporânea do país, portanto, esteve presente durante os anos da ditadura civil-militar no Brasil. Domingues (2007) comenta que, com o golpe, em 1964, uma grande repressão sobre os movimentos sociais organizados ganhou força, e não foi diferente com o Movimento Negro. De acordo com o autor:

O golpe militar de 1964 representou uma derrota, ainda que temporária, para a luta política dos negros. Ele desarticulou uma coalizão de forças que palmilhava no enfrentamento do “preconceito de cor” no país. Como consequência, o Movimento Negro organizado entrou em refluxo. Seus militantes eram estigmatizados e acusados pelos militares de criar um problema que supostamente não existia, o racismo no Brasil. [...] A discussão pública da questão racial foi praticamente banida. (DOMINGUES, 2007, p. 111).

No tocante às mobilizações de enfrentamento ao racismo, Domingues (2007) assegura que, embora a autoridade do regime ditatorial impusesse inviabilidade na continuação das articulações destas organizações, muitas deram segmento nas suas atividades, defendendo suas pautas contra o racismo e a favor dos direitos negados à população afro-brasileira. A esse respeito, o autor pontua que:

A reorganização política da pugna antirracista apenas aconteceu no final da década de 1970, no bojo do ascenso dos movimentos populares, sindical e estudantil. Isto não significa que – no interregno de recrudescimento da ditadura – os negros não tenham realizado algumas ações. Em São Paulo, por exemplo, em 1972, um grupo de estudantes e artistas formou o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN); a imprensa negra, por sua vez, timidamente deu sinais de vida, com os jornais *Árvore das Palavras* (1974), *O Quadro* (1974), em São Paulo; *Biluga* (1974), em São Caetano/SP, e *Nagô* (1975), em São Carlos/SP. Em Porto Alegre, nasceu o Grupo *Palmares* (1971), o primeiro no país a defender a substituição das comemorações do 13 de Maio para o 20 de Novembro. No Rio de Janeiro, explodiu, no interior da juventude negra, o movimento *Soul*, depois batizado de *Black Rio*. Nesse mesmo estado, foi fundado o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), em 1976. (DOMINGUES, 2007, p. 112).

Essas ações representam o engajamento do Movimento Negro na continuidade de suas frentes, bem como a tomada da Consciência Negra para os negros brasileiros. Nesse sentido, os estudos apontados por Rodrigo Weimer (2013) mostram ter sido neste contexto turbulento que o Movimento Negro passou a preocupar-se com a positivação do termo negro. Como em um ato de protesto às repressões, sofridas por esse e por outros movimentos sociais, a afirmação quanto à identidade negra tornou-se uma possibilidade de contrariar o que já vinha se impondo contra a negritude e a negação da existência do racismo.

Sentimentos como a pertença à ancestralidade e ao orgulho negro davam outra conotação ao conceito que carregava estigmas associados à inferioridade e a negação da população afro-brasileira. A partir desse pensamento, que se estendeu durante a década de 1980, afirmar que um sujeito era negro passou a não ser entendido como ofensa, muito embora pessoas ainda o fizessem. Weimer (2013), ao discorrer sobre estas ideias diz que:

Existe um certo consenso em torno do fato de que a difusão do termo ‘negro’ associado ao orgulho étnico-racial remete à mobilização contra a ditadura civil-militar de 1964-1985. Amílcar Araújo Pereira analisou esse processo, destacando o surgimento de uma certa ‘consciência de negritude’ a partir de meados da década de 1970, culminando na fundação do Movimento Negro Unificado em 1978 (Pereira, 2010: 61-67). A positivação da categoria ‘negro’ marcou profundamente a

sociedade brasileira a partir dos anos 1980, de tal forma que o significado contemporâneo foi eventualmente naturalizado. (WEIMER, 2013, p. 410).

Corroborando com Weimer (2013), Jorge Manoel Adão (2007) dissertou sobre a construção positiva da identidade negra vista a partir da década de 1970. Os esforços que se inclinaram para a valorização da população afro-brasileira puderam ressignificar o conceito negro, mas não apenas isso. Potencializar a cultura e cultivar as raízes africanas foram estratégias do Movimento Negro que intensificaram o sentido da negritude. Conforme Adão (2007),

Antes, era elogiado no negro, em nível individual, suas características físicas, os que se assumem negro; e condenados, os que procuravam escapar de sua condição, negar suas origens. A partir dos anos 70, a afirmação de uma identidade negra não mais acontece baseada numa valorização do negro, mas, sobretudo com base na valorização da cultura negra, de suas raízes africanas. Aqui o destaque é dado aos que se esforçam pelo cultivo da cultura, e são criticados aqueles que nada fazem em prol da divulgação e ratificação desta cultura. (ADÃO, 2007, p. 97).

Nesse sentido, houve um crescimento nas divulgações acerca das religiões de matriz africana com o intuito de incluir a religiosidade afro-brasileira no mapa histórico-cultural do país. A valorização do continente Africano, bem como as denúncias feitas em relação às práticas coloniais que este continente tivera e o reconhecimento aos movimentos de resistência à opressão observados na África, impulsionaram a uma aproximação com esses povos que, diásporicamente, formaram o Brasil. (ADÃO, 2007). O referido autor menciona que:

A frequente presença nos jornais de artigos sobre as religiões afro-brasileiras, candomblé, batuque, umbanda, sobre as entidades africanas; reportagens sobre cultos e cerimônias, representa outro indício do empenho em enfatizar as raízes culturais. Indícios da afirmação da identidade africana também presente na adoção do costume de oferecer comidas típicas, nas ocasiões festivas; no incentivo para que os pais coloquem nomes africanos nos filhos, de acordo com o sistema africano e não à maneira ocidental. (ADÃO, 2007, p. 97).

A partir da década de 1970, muitas fundações, associações e grupos se aliaram ao Movimento Negro brasileiro, dando a esse uma grande visibilidade política. Como contextualizou Iraneide da Silva Soares (2016), esse período também foi marcado por eventos como congressos, simpósios e encontros sediados em diversas localidades do país, com a finalidade de discutir a desigualdade racial e sinalizar o Estado brasileiro para o compromisso com a reparação social dos afro-brasileiros. No que diz respeito ao formato político e intelectual, assumido pelo Movimento Negro, a partir desta década, Soares (2016) afirma:

Após os anos de 1970, o Movimento Negro aprofundou a sua atuação e análise e o debate acerca do racismo no Brasil cresceu em número e pluralidade de inserção de intelectuais que tratam da temática. Intelectuais negros se apropriaram do debate e deram nova roupagem metodológica à abordagem do negro brasileiro, inclusive com propostas políticas importantes para a transformação da desigualdade racial. (SOARES, 2016, p. 74).

Um marco para o Movimento Negro, nesta década, se deu no ano de 1978, como mencionado, conforme Domingues (2007), quando ocorreu uma grande manifestação em São Paulo, em frente ao Teatro Municipal, como repúdio à morte de um jovem negro assassinado, deu origem ao Movimento Unificado contra a Discriminação Racial. Essa organização, no ano de 1979, passou a denominar-se Movimento Negro Unificado (MNU). Conforme Gomes (2020), o MNU revelou grande manifestação intelectual negra, alargando o debate racial no país. Nas palavras da autora,

Essa organização de caráter nacional elege a educação e o trabalho como duas importantes pautas na luta contra o racismo. O MNU talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. (GOMES, 2020, p. 32).

Ainda, tratando-se da expressão que assumira no cenário nacional, Domingues (2007) assinala que o posicionamento político do MNU, capaz de unir as diferentes organizações negras do país, engrandeceu o enfrentamento contra as formas de opressão. O Movimento Negro, com a formulação do MNU, engendrou uma aspiração comum entre os militantes. Conforme menciona o autor,

O nascimento do MNU significou um marco na história do protesto negro do país, porque, entre outros motivos, desenvolveu-se a proposta de unificar a luta de todos os grupos e organizações antirracistas em escala nacional. O objetivo era fortalecer o poder político do movimento negro. Nesta nova fase, a estratégia que prevaleceu no movimento foi a de combinar a luta do negro com a de todos os oprimidos da sociedade. A tônica era contestar a ordem social vigente e, simultaneamente, desferir a denúncia pública do problema do racismo. Pela primeira vez na história, o movimento negro apregoava como uma de suas palavras de ordem a consigna: “negro no poder!” (DOMINGUES, 2007, p. 114-115).

Direcionando o olhar para o do Rio Grande do Sul, estado brasileiro onde se situa essa dissertação, Jorge Manoel Adão, em sua dissertação (2002), revelou a projeção da fundação do MNU para o referido estado. De acordo com o autor, grupos já existentes como o Palmares,

fundado no ano de 1971, e o Tição, iniciado em 1977, ambos de Porto Alegre, sob as influências do MNU, constituído em São Paulo em 1978, uniram-se para a formação do MNU do Rio Grande do Sul, em 1979. Adão (2002) explica que os grupos gaúchos de Movimento Negro voltavam-se inicialmente para a linha recreativa, sendo importantes centros de resistência e salvaguarda da cultura negra¹⁰. Com o advento do MNU-RS, percebeu-se o engajamento deste movimento social para além da perspectiva cultural, atribuindo-lhe, posicionamento político.

Na sua pesquisa, Adão (2002) descreveu alguns dos grupos e entidades negras gaúchas que escolheu abordar em sua dissertação. O autor fez referência aos seguintes coletivos¹¹: - Sociedade Cultural e Beneficente Floresta Aurora (1872), Instituto Cultural Afro-Sul (1974), Movimento Negro Unificado - MNU (1979), Agentes de Pastoral Negros – APNS (1985), Fundação Léopold Sédar Senghor (1984), Centro Ecumênico de Cultura Negra – CECUNE (1987), Maria Mulher - Organização de Mulheres Negras (1987), Centro Pedagógico de Reterritorialização e Cidadania Negra – Griô (1991), União de Negros pela Igualdade – Unegro (1993), Instituto Brasil-África – IBÁ (1998), Fórum de Articulação de Entidades Negras do Rio Grande do Sul – FAENERS (1991). No concernente ao Movimento Negro gaúcho e à Educação, retomar-se-ão alguns aspectos no item a seguir sobre o trabalho desenvolvido pelos integrantes dos APNS quanto à questão escolar.

Concordando com os estudos de Adão (2002) no que diz respeito aos grupos de Movimento Negro, que são anteriores ao MNU e voltados às entidades recreativas, especialmente em Montenegro, município gaúcho de realização do projeto Kizomba, vê-se como exemplo a Sociedade Floresta Montenegrina. Por serem impedidos de frequentar os clubes de descendência europeia da cidade, os negros que saíam do município encontraram na Sociedade Floresta Aurora, clube social negro de Porto Alegre, a integração social que lhes era negada em Montenegro. Em 1916, a fim de estabelecer na cidade um espaço pelo qual poderiam se congregar, foi fundada a Sociedade Floresta Montenegrina, nome dado em homenagem ao clube porto-alegrense que lhes serviu de inspiração.

Ao referir este clube social negro, é importante destacar a intersecção deste com a figura de Roberto dos Santos. De acordo com conversas informais com a sua filha, Letícia, soube que seu pai teve atuação expressiva na diretoria do clube, assumindo postos como de secretário, tesoureiro,

¹⁰ Cabe mencionar que a constituição dos grupos Palmares e Tição remete à temporalidade em que o Artigo Institucional nº 5, o AI – 5, estava em seu auge. Este artigo, imposto pela Ditadura Civil Militar no ano de 1968 foi marcado pelo estabelecimento da censura e da intensa repressão militar. No contexto analisado seria impossível a manutenção pública de um grupo de resistência e reivindicação. Com o final do AI-5, em 1978 foi possível ao MNU, estabelecer publicamente um discurso reivindicatório mais explícito.

¹¹ Os coletivos gaúchos de Movimento Negro apresentados por Jorge Manoel Adão e referenciados neste texto, podem ser lidos na dissertação do autor intitulada: O NEGRO E A EDUCAÇÃO Movimento e Política no Estado do Rio Grande do Sul (1987 – 2001), disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/158680>.

chegando à presidência da entidade. Conforme Letícia, a ida do pai a trabalho para Porto Alegre, em 1976, permitiu que ele conhecesse a movimentação negra existente na capital, filiando-se, posteriormente, ao MNU. Embora não residisse em Montenegro, manteve vínculo com a diretoria da Sociedade Floresta Montenegrina em razão das suas responsabilidades com o clube. Em 1984, Roberto destacou-se ao retomar o carnaval na instituição e pode, em 1986, retornar definitivamente para Montenegro.

A fim de buscar compreender um pouco mais acerca da história do Grupo Consciência Negra de Montenegro, contatei a professora Mariléa Vargas que foi integrante deste coletivo e que junto com as outras entrevistadas, recebeu o TCLE. Por meio de conversas informais realizadas em 2021 via *WhatsApp* com a docente, soube que foi no final da década de 1980, período em que ela fazia parte de um grupo jovem da Sociedade Floresta Montenegrina, organizado pelo Roberto, que a convite dele, associou-se ao MNU de Porto Alegre. Segundo Mariléa, o grupo jovem começou a crescer e Roberto convidou a professora Elizabete para auxiliá-lo. Algum tempo depois, em 1991, sob a coordenação de Roberto, foi criado o grupo Consciência Negra de Montenegro, tendo como integrantes, além do Roberto, Elizabete e Mariléa. Este grupo de Movimento Negro, inspirado nas discussões realizadas em Porto Alegre, ampliou o debate acerca da situação do negro na realidade local, promovendo ações, das quais se destacam o “Painel Regional sobre o Negro e a Educação” que, com os anos, passou a se chamar “Seminário O Negro e a Educação” e a produção do documentário “O Negro no Vale do Caí”. Esclarecimentos acerca destas ações serão trazidos no próximo tópico, quando se abordará as relações do Movimento Negro e a Educação.

Para além da referência regional e municipal ao MNU, a década de 1980 pode ser vista como um período em que as mobilizações passaram a se intensificar em todo o país. Com a aproximação da redemocratização política, o MNU passou a organizar-se para que as suas lutas contra a discriminação racial, garantias de direitos e educação escolar para diminuição do racismo, atingissem as agendas políticas do Estado brasileiro. A esse respeito, Domingues (2007) pontua que

No seu Programa de ação de 1982 (do MNU) defendia as seguintes reivindicações "mínimas" desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do movimento negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, e a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país. (DOMINGUES, 2007, p. 114).

Concordando com Domingues (2007), Paulo Fernando Campbell Franco (2019) aponta que, no ano de 1988, com a promulgação da nova Constituição Federal, a criminalização do racismo foi uma conquista na luta da história do Movimento Negro. Ele afirma que essa medida fez com que o Estado admitisse que os negros brasileiros sofriam com este fenômeno social e que era chegada a hora de uma reparação política. Nas palavras de Franco: “O Estado começou a reconhecer a sua omissão histórica e foi pressionado a implementar medidas de promoção da igualdade racial”. (FRANCO, 2019, p. 120).

Na década de 1990, o Movimento Negro buscou o fortalecimento do Estado na concepção de uma sociedade plural e multicultural. Conforme Gomes (2020) foi a partir deste período que o Movimento Negro se engajou politicamente quanto à reinterpretação do conceito raça, dando a ele conotação positiva. Pesquisadores passaram a estudar o tema, a fim de compreender as relações existentes entre a raça e os fenômenos culturais, sociais e econômicos.

Ao avançar na breve trajetória do Movimento Negro na contemporaneidade, que aqui se pretende fazer, adentra-se na década de 2000, percebendo-se que o movimento já iniciado para a politização da raça estimulou o Estado brasileiro a se comprometer internacionalmente com a superação do racismo. Na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, em Durban, na África do Sul em 2001, o Brasil posicionou-se como favorável a romper as barreiras impostas à população negra. Na ocasião, a participação do Movimento Negro Brasileiro junto ao Estado simbolizou a preocupação que passava a ser entendida não apenas como a de um movimento social na luta antirracista, mas sim a de um país que carecia reparar a desigualdade racial nele instaurada. (GOMES, 2020). A autora assinala que:

A culminância do processo de inflexão na trajetória do Movimento Negro Brasileiro aconteceu nos anos de 2000, momento este que pode ser compreendido como de confluência de várias reivindicações desse movimento social acumuladas ao longo dos anos. [...] Ao ser signatário do Plano de Ação de Durban, o Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para a sua superação. Entre elas, as ações afirmativas na educação e no trabalho. (GOMES, 2020, p. 34).

Em 2003, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, criou-se a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), a fim de sistematizar o planejamento de políticas para a redução das desigualdades decorrentes do racismo. O que também pode ser visto foi a adoção do sistema de cotas raciais para o ensino superior em muitas universidades públicas do país. Nesse

mesmo ano, foi sancionada a Lei 10.639, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -9.394/ 1996, incluindo os artigos 26 A e 79 B, que preveem:

"Art. 26-A. 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.

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'." (BRASIL, 2003 s/p).

Gomes (2020) destaca que esta legislação pode ser entendida como resultado dos anos de reivindicações e articulações do Movimento Negro junto ao Estado brasileiro. Para a autora, esta conquista impulsionou uma sucessão de políticas para a educação e para além dela. Em 2004, no âmbito do Ministério da Educação, criou-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), pasta em que o Movimento Negro também articulou para avanços nas suas demandas. Nesse mesmo ano, formalizou-se, por meio do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno - CNE/CP, o documento intitulado Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

O referido documento foi elaborado, uma vez que se viu a necessidade de fornecer às instituições escolares os princípios norteadores capazes de subsidiar o trabalho para a educação das relações étnico-raciais, no cumprimento da Lei 10.639/2003. Antes da concretude do relatório, desenvolveu-se uma pesquisa a partir do CNE/CP, para diagnosticar as concepções de grupos do Movimento Negro, conselhos de educação, professores e comunidade escolar no tocante ao reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira na ambiência escolar. Os resultados dessa pesquisa justificaram a existência e contribuíram para a elaboração desse documento. De acordo com o texto do relatório das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana:

[...] foi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. Encaminharam-se em torno de mil questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas. (BRASIL, 2004, p. 10).

Com a Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004, instituiu-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana¹². Disposto em nove artigos, o documento se apresenta como um conjunto de orientações dentre as quais se destacam: a formação de professores para a promoção de uma educação pluriétnica e democrática; o atento aos Conselhos de Educação a nível federativo, estadual e municipal no tocante à implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas; a aproximação dos grupos de Movimento Negro às instituições escolares e o comprometimento das escolas na correção de posturas discriminatórias e racistas.

Em 2009, com o propósito de ampliar a efetividade do trabalho para a educação das relações étnico-raciais, o CNE aprovou o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Conforme o documento, o Plano trata-se de um aporte pedagógico à legislação existente. De acordo com o texto de apresentação:

O Plano tem como finalidade intrínseca à institucionalização da implementação da Educação das relações étnico-raciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/08, da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004. O Plano não acrescenta nada à legislação já existente, por entendê-la clara e nítida em suas orientações. O texto do **Plano Nacional** foi construído como um documento pedagógico com o intuito de orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições correlatas na implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008. (BRASIL, 2009, p. 10-11, grifo no original).

¹² Link de acesso à completude do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf

Gomes (2020), analisando a trajetória do Movimento Negro, entende a década de 2010 como uma continuação da promoção das políticas afirmativas para a população afro-brasileira. Consideram-se feitos desta década: a promulgação da Lei 12.888, referente à inclusão de adendos legais ao Estatuto da Igualdade Racial; a ação do Supremo Tribunal Federal em aprovar o Princípio constitucional da ação afirmativa; a implantação, em 2012, a partir da Lei 12.711, das cotas sociais e raciais para o ingresso no ensino médio técnico e superior em instituições federais; a Educação Escolar Quilombola passou a ter Diretrizes Curriculares Nacionais específicas; e em 2014, por aprovação da Lei 12.990, tornou-se obrigatória a reserva de 20% das vagas disponíveis em concursos públicos federais para pessoas autodeclaradas negras.

Analisar a trajetória do Movimento Negro Brasileiro na contemporaneidade implica o reconhecimento de que o Estado só legitimou as lutas demandadas por este movimento social nas últimas três décadas. Cabe ressaltar que foi mediante muitas articulações políticas e que, somente em governos sensíveis a elas, as pautas do Movimento Negro ganharam visibilidade nas agendas federativas. O Movimento Negro Brasileiro segue com seus variados segmentos na atualidade, buscando a garantia do que já se conquistou, almejando novas possibilidades frente às novas resistências impostas.

3.2 A pauta educação escolar: os passos que antecederam a Lei 10.639/2003

Ao se tratar do aspecto educação escolar, o Movimento Negro incluiu historicamente em suas demandas esta pauta para a população negra. Pode-se dizer que há duas perspectivas pelas quais essa pauta foi tratada: primeiramente, a garantia do acesso e, depois, a luta contra o racismo por meio da educação.

Historicamente, sabe-se da ausência de políticas públicas para a população negra no período posterior à abolição da escravidão no Brasil. Embora o direito à educação não fosse negado legalmente aos negros brasileiros neste período, a condição marginalizada imposta a esta população fez com que o acesso dos estudantes negros às escolas regulares se tornasse inviável. O que se viu no início do século XX, como tentativa de instrução dos afro-brasileiros, foi a criação de escolas pelos próprios negros. Mariléia dos Santos Cruz (2005) escreveu sobre a história da educação dos negros no Brasil e as lutas pela garantia do acesso, mostrando que alguns destes espaços foram criados inclusive no período da escravidão.

Por sua vez, Cruz (2005), em seu estudo, revelou que pesquisas já desenvolvidas apresentam poucos registros quanto às escolas feitas por negros. Porém no pós-abolição, sabe-se da existência

do Colégio São Benedito de Campinas, em 1902, da Escola Primária no Clube Negro Flor de Maio de São Carlos, no estado de São Paulo e da Escola de Ferroviários de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, essas últimas sem datação. Como já apresentado, entram nesta esteira as escolas criadas pela FNB, a partir de 1931 e o programa de alfabetização oferecido pelo TEN, a partir de 1944. Embora se reconheça o papel de entidades e clubes sociais negros quanto à escolarização dos afro-brasileiros, o enfoque deste recorte visou a análise referente às escolas regulares e à Educação do período pós-abolição no Brasil quanto à pauta negritude.

No que diz respeito à presença negra nas escolas regulares, Surya Aaronovich Pombo de Barros (2005) dissertou sobre os fenômenos que se observavam neste sentido. Na pretensão de manter o espaço escolar como local pertencente à classe dominante, diga-se branca, as instituições escolares implicitamente criavam imposições à permanência dos alunos negros. Barros (2005, p. 5) infere que: “a restrição a vestimentas vistas como inadequadas, a falta de responsáveis para efetuar a matrícula, as manifestações de racismo vivenciadas dentro da escola; assim como dificuldades inerentes à classe social, como necessidade de trabalhar para sobreviver” contribuíram para naturalizar a ideia de que a escola não era lugar para os negros.

Sobre essa problemática, Regina Pahim Pinto (1993) acrescenta que fatores como a localização geográfica da população negra, vista em lugares mais afastados em relação aos centros urbanos, também caracterizavam uma dificuldade no acesso à educação. Conforme as percepções de Pinto (1993), a presença de instituições escolares e as suas condições em locais precários não incentivavam a permanência dos alunos negros nestes espaços. Somado com a necessidade do precoce ingresso ao mundo do trabalho, em razão da renda familiar, estes estudantes passaram, forçosamente, a distanciarem-se do aparato escolar. Nas palavras da autora:

Esse é obviamente um fenômeno complexo, com raízes históricas, mas cujas causas só aos poucos vêm sendo desvendadas. Em primeiro lugar, não se pode desconsiderar o peso da pobreza, dada a presença dos negros nas camadas menos favorecidas da população. Também a distribuição espacial da população negra, maciçamente concentrada nas regiões menos desenvolvidas do país, e, portanto, dotadas de uma infraestrutura educacional mais precária, é um outro fator a ser considerado. De fato, a residência em regiões que não dispõem equipamentos escolares adequados ou em quantidade suficiente e a pobreza, que obriga a criança a trabalhar precocemente, contribuem, sem dúvida, para uma trajetória escolar atribulada, curta e de qualidade duvidosa. (PINTO, 1993, p. 26).

Além desses fatores, que implicavam no insucesso da escolarização do aluno negro, Pinto (1993) aponta que a escola se configurou em um local hostil e discriminatório. Tendo em vista a

forma negativa que a imagem do negro era apresentada aos alunos, a partir da década de 1950, pesquisas acadêmicas propunham averiguar a maneira pela qual os livros didáticos compreendiam as questões raciais no tocante ao ensino. O pioneiro nesses estudos foi Dante Moreira Leite com “Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros” em 1950.

De acordo com Fúlvia Rosemberg, Chirley Bazilli e Paulo Vinícius Baptista da Silva (2003), os resultados da pesquisa de Dante Moreira Leite não indicaram a forma explícita do preconceito racial nos materiais. O que se constatou foi a imagem do negro constantemente associada às situações de inferioridade, desprezo, entre outras formas de mostrar a subalternidade que se vinculava ao afro-brasileiro. Esses resultados puderam ser confirmados por outras pesquisas que sucederam este ensaio inicial, revelando a forma como uma aparelhagem importante do sistema educacional reforçava a discriminação racial. De acordo com os autores:

Apreende-se, nessas primeiras pesquisas, uma concepção latente de que o racismo (via preconceito) se expressaria em proposições de hostilidade racial ou proposições que defendessem a inferioridade natural dos negros, à maneira das teorias racistas do século XIX. Daí a expressão que passou a circular, “preconceito ou racismo explícito ou implícito”. Além do preconceito, as pesquisas da época privilegiam o conceito de “estereótipo”, que vinha sendo popularizado pela entrada da psicologia social no Brasil. (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p. 133).

A partir da década de 1970, e nos anos que seguiram, o Movimento Negro demonstrou interesse sobre esta temática. Muitos foram os pesquisadores que analisaram o assunto e, conforme Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), os resultados que se analisavam na década de 1980 e 1990 também colaboravam para o imaginário do negro como inferiorizado. A esse respeito, os autores escrevem:

Os resultados das pesquisas dos anos 1980 e 1990, que analisaram representações contemporâneas no negro nos textos e nas ilustrações, permitem apreender um quadro de depreciação sistemática de personagens negros, associada a uma valorização sistemática de personagens brancos. (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p. 133).

Nesta direção, refere-se o trabalho dos APNS no Rio Grande do Sul, que, entre suas demandas, discutiu e analisou o conteúdo dos livros escolares e também os de catequese quanto à questão do negro no Brasil. Segundo Vera Triumpho (1987) a tentativa de estabelecer uma visão negativa do negro nos materiais didáticos tratava-se de uma estratégia de perpetuação do racismo e da insinuação a respeito do que o negro poderia ou não se aventurar a ser. Nas palavras da autora:

A sociedade dominante, através dos livros didáticos, pretende perpetuar mitos e estereótipos de que, nós, negros somos incapazes, somos algo negativo, que não presta, que só faz o mal. Ser negro é feio. Branco é que é bonito. Branco é que é capaz. Branco é o que pode chegar a “ser” nesta sociedade. Então é o branco que aparece como doutor, general, comerciante, dentista e até professor, mesmo sendo uma profissão mal remunerada, pois é uma profissão que se conquista através dos bancos escolares. Então, nós, negros, também não aparecemos como professores. (TRIUMPHO, 1987, p. 94).

Ao abordar aspectos legais em Educação, pontua-se a presença do conceito raça no texto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/61. No artigo 1º desta legislação, o conceito raça surgiu da seguinte forma: “Alínea g - A condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça”. (BRASIL, 1964, s/p).

Sobre esta questão, Gomes (2020) afirma que o termo raça foi interpretado/utilizado como parte integrante do discurso universalizante acerca da escola da época: gratuita e para todos. A autora pontua como a ideia de raça foi concebida, havendo um deslocamento do significado compreendido pelo Movimento Negro. Ainda, conforme a autora: “A raça era considerada juntamente com a classe, um fator de diferenciação no processo de escolaridade. Porém não se falava de forma explícita se a população negra seria ou não a principal destinatária da escola pública e gratuita”. (GOMES, 2020, p. 31).

Nesse sentido, Lucimar Rosa Dias (2005) problematiza o que representou o oferecimento de uma escola para todos. Os educadores, defensores desta educação moderna e democrática, paradoxalmente, não produziam de forma pública estranhamentos quanto à ausência de alunos negros nos espaços escolares. Dias (2005) reforça que a forma como este projeto de educação escolar foi concebida perpetuava a lógica de exclusão aos negros. Diz a autora:

Os educadores daquele momento reconheceram a dimensão racial, mas não deram a ela nenhuma centralidade na defesa de uma escola para todos, o que nos faz pensar que, mesmo esses educadores, considerados “modernos”, no que se refere à abordagem da questão racial, pouco se diferenciavam dos conservadores. Isso se deve, a meu ver, à maneira como o Brasil construiu sua identidade nacional. Infelizmente, nenhum dos educadores que se destacaram na defesa da escola para todos rompeu com o acordo da elite brasileira de tratar a questão racial na generalidade e não como política pública, apesar da inclusão da raça como recurso discursivo. Compactam com o mito da democracia racial, mantendo invisível a população negra da escola para “todos” defendida com tanto entusiasmo no debate para aprovação da LDB de 1961. (DIAS, 2005, p. 53).

Dias (2005) assinala que, com o início da ditadura civil-militar, em 1964, o sistema educacional brasileiro regido pela LDB da época (5.692/71) não retirou o termo raça do seu texto, porém continuou a tratá-lo da mesma forma, no sentido universalizante. Sobre o fato de a legislação educacional nacional ter incluído a raça, de forma descomprometida quanto ao acesso e permanência dos negros na escola, Gomes (2017) afirma que esse conceito ganhou potencialidade discursiva e prática na LDB 9.394/96 por meio da Lei 10.639/03.

Como mencionado, o Movimento Negro da década de 1970 procurou produzir no negro brasileiro uma identidade positiva. Buscava assim reverter a ênfase dada pela história de que características dos afro-brasileiros lhes conferiam atributos condicionados à escravidão. Pinto (1993) menciona que, durante esta década, o posicionamento político do Movimento Negro também atuou nesta contraposição. Reivindicava-se que a história dos afro-brasileiros não se reduzisse à escravidão. Para a afirmação da identidade negra se requereu que, por meio da educação, novas pedagogias fossem praticadas. Segundo a autora:

No final da década de 70 essas percepções começam a se incorporar de maneira mais evidente nas discussões sobre educação. A tônica da questão educacional é, então, a crítica do enfoque que a história dá ao negro, ao seu modo de ser, as suas habilidades, à tendência a enfatizar a sua docilidade, esquecendo-se de todo o movimento de resistência e, ainda a omissão dos interesses subjacentes à Abolição. A recuperação da história do negro e dos seus heróis também é vista como uma maneira de se criar pontos de identificação para a criança negra, procedimento considerado essencial para o fortalecimento de sua identidade. (PINTO, 1993, p. 30).

Direcionando o olhar para a década de 1980, vê-se uma intensa mobilização para a redemocratização do ensino no país, de forma que se buscou atender as demandas de diferentes grupos sociais. No que tange ao Movimento Negro, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000) entendem que este período tenha sido marcado pela intensa articulação deste movimento social para a Educação. Politicamente, travava-se uma luta para que a educação brasileira assumisse posicionamento contrário ao racismo¹³. Nesse sentido, os autores trazem que

O movimento negro passou, assim, praticamente a década de 80 inteira, envolvido com as questões da democratização do ensino. Podemos dividir a década em duas

¹³ Sobre esta década de mobilizações do Movimento Negro no tocante à educação escolar, apresentou-se um trabalho no 26º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE). Ver CONCEIÇÃO e BILHÃO (2022).

fases. Na primeira, as organizações se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante. Vários foram os alvos de ataque: livro didático, currículo, formação dos professores etc. Na segunda fase, as entidades vão substituindo aos poucos a denúncia pela ação concreta. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 155).

Conforme Pinto (1993), Gonçalves, Silva (2000) e Santos (2005), as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por importantes mobilizações de grupos do Movimento Negro em razão da educação escolar. Foram realizados encontros em diferentes regiões do país e, em parceria com entidades negras, secretarias municipais e estaduais de educação, desenvolveram projetos que versavam sobre a Consciência Negra nas escolas. Como mencionado, este ponto da escrita se volta às considerações de Adão (2002) quanto aos Agentes de Pastoral Negros e o trabalho desenvolvido no Rio Grande do Sul.

Os APNS, extensão da entidade vinculada à Igreja Católica, Agentes de Pastoral, foi criada em Porto Alegre em 1985. Conforme os levantamentos de Adão (2002), o surgimento desta entidade está relacionado à proteção de comunidades negras, aproximando os preceitos católicos à valorização, respeito e difusão da história e cultura afro-brasileira. De acordo com o autor:

Os objetivos fundadores dos APNS, são os seguintes: (a) ajudar o povo a descobrir e assumir sua negritude; (b) recuperar em mutirão a memória histórica do povo negro, cultura e identidade; (c) lutar pelos direitos de cidadãos negros na sociedade; (d) ampliar os laços de solidariedade entre os sofridos; (e) ampliar a consciência da presença de Deus na história do povo negro, a exemplo do povo hebreu; (f) ter consciência de que a caminhada faz parte do processo de organização de todos os empobrecidos; (g) levar adiante um corajoso processo de enegrecimento da liturgia e da Igreja; (h) ter uma pedagogia especial com os negros que ainda não se assumiram como negros; (i) levar as Igrejas a assumirem cada vez mais a causa do negro; (j) redescobrir e divulgar os mártires e heróis do povo negro; (l) descobrir e denunciar o que é que está por trás do interesse das classes dominantes em continuar a manter o racismo; (m) que a causa da mulher negra, criança negra e idoso negro seja a causa de todos os negros conscientizados; (n) descobrir os valores e a beleza de ser negro, e não abafá-los com a cultura branca européia. (ADÃO, 2002, p. 104).

Ao apresentar os APNS, Adão (2002) referencia a professora Vera Triumpho e o seu trabalho a frente desta organização, em Porto Alegre, no ano de 1985. Segundo o autor, no mesmo ano e dentro das ações dos APNS a professora, que trabalhava como supervisora pedagógica no setor pedagógico intitulado “Projeto de classes populares” da Secretaria Estadual de Educação, desenvolveu em uma vila na capital gaúcha, o trabalho que configurou um grupo de dança afro-brasileira. Uma gravação deste coletivo foi apresentado na Televisão Educativa do RS (TVE),

quando chamou a atenção do então secretário de Educação do estado do Rio Grande do Sul, Bernardo Olavo de Souza, do governo Pedro Simon. A partir daí o secretário convidou a professora para organizar um projeto a nível estadual que fomentasse a valorização da cultura negra nas escolas. O projeto intitulou-se “O Negro e a Educação” e teve início em 1987.

Com o Projeto “O Negro e a Educação”, que esteve vinculado à Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, ocorreu a orientação para que algumas delegacias de educação se comprometessem em realizar o trabalho para a história e cultura afro-brasileira. Salienta-se que, a 2ª Delegacia de Educação do Rio Grande do Sul, situada em São Leopoldo e responsável pela abrangência de municípios que inclui Montenegro, não foi contemplada com a realização do projeto “O Negro e a Educação”. O que leva a pensar que o projeto Kizomba, proposto pela professora Maria Izabél na Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes, não teve relações diretas com esta proposta. Dessa forma, reafirma-se que o projeto Kizomba não ocorreu por determinação de órgãos superiores, como a exemplo da 2ª DE, mas sim, pelos propósitos da professora Maria Izabél e de seu grupo, influenciados pelas aspirações do Movimento Negro.

Por meio do projeto “O Negro e a Educação”, que contou com a participação de pessoas vinculadas ao Movimento Negro gaúcho, ocorreu o surgimento do Conselho do Negro, em 1988. Segundo Adão (2002), estes dois movimentos foram importantes, pois “Ambos surgem como espaços públicos que possuem a tarefa de pensar, encaminhar e implementar políticas de ação afirmativa junto ao governo estadual e à comunidade negra gaúcha”. (ADÃO, 2002, p. 20). Em 1991, com a troca da gestão pública, no governo de Alceu Collares, a professora Vera Triumpho deixou de coordenar o projeto e este passou por modificações. O trabalho passou a ser descentralizado em cada Delegacia de Educação, que havia sido escolhida para a realização do projeto. Contando com um servidor que era responsável por participar de reuniões organizadas pelo Departamento Pedagógico (DP) da Divisão de Ensino Fundamental (DEF) da Secretaria de Estado da Educação (SE/RS), se identificava como estava se realizando o trabalho voltado às questões raciais nas escolas da sua Delegacia a fim de ampliar este debate, solicitando palestras e seminários acerca da negritude, que eram organizadas pelos integrantes da Comissão Estadual do Negro.

Acerca da Comissão Estadual do Negro, essa foi instituída em 1991, influenciada por tratativas e negociações com membros do projeto “O Negro e a Educação”. Tratou-se de uma organização que assumiu uma agenda itinerante de idas às Delegacias de Educação para o fortalecimento pedagógico de uma educação plural e antirracista. Segundo o autor, a Comissão Estadual do Negro previa:

[...] operacionalizar, no Estado do Rio Grande do Sul ações relativas ao Negro e a Educação, visando a articulação das atividades educacionais atinentes à cultura afro-brasileira e ao resgate da história dos negros na sociedade, buscando a elevação da autoestima das populações negras e o respeito à pluralidade étnica e cultural (Portaria de nº 01292, de 01 de outubro de 1993). Esta Comissão Estadual viajava para as DEs, onde dava assessoria às escolas da rede estadual através de seminários, palestras e oficinas, além da produção de artigos resultantes das suas discussões temáticas. (ADÃO, 2002, p. 24).

Com a saída da professora Vera Triumpho da coordenação do projeto “O Negro e a Educação”, em 1991, criou-se o Coletivo de Educadores Negros APNS. Um grupo que consistiu em capacitar professores negros visando à formação pedagógica para a continuidade do trabalho para a formação escolar atenta à educação antirracista. Triumpho (2004) escreveu sobre a importância desta proposta quanto às identidades dos docentes negros:

Por toda a década de 90 foram ocorrendo encontros e seminários, tendo como público professores e professoras negras que, a partir desses eventos, passaram a fortalecer sua própria identidade. Começaram, por exemplo, a ter coragem para usar penteados e roupas com forte influência africana. Com a autoestima em alta, esses educadores e educadoras se destacaram, a falar com voz audível, a se manifestar em atividades de grupo, fato que até então era pouco comum. Tornaram-se agentes de transformação, atuando em suas escolas e nas comunidades, como referências nas questões de negritude. (TRIUMPHO, 2004 p. 23).

De acordo com os estudos de Adão (2002), na gestão assumida pelo governador Antonio Britto (1995-1998), o projeto “O Negro e a Educação” recebeu o nome de “O Negro no Currículo Escolar”. Viu-se que, para além da pauta negra, o projeto abarcou os indígenas e os assentados e observou-se que os funcionários destinados a participarem das reuniões nas DEs, foram redirecionados às escolas, encerrando a proposta iniciada na gestão anterior. O autor assegurou que o trabalho foi tornando-se cada vez mais escasso e reduzido a materiais enviados às escolas como cartilhas. (ADÃO, 2002).

No final do seu marco temporal, estipulado para 2001, os apontamentos de Adão (2001) trouxeram o “Negro e a Educação” em execução na gestão do governador Olívio Dutra (1999-2001). Segundo o autor, esse projeto foi transformado em Núcleo dos Afrodescendentes, em 1999. Com novo formato, o Núcleo dos Afrodescendentes realizou diversas ações, entre os anos de 1999 e 2001, como o oferecimento de cursos, seminários e palestras direcionados aos professores e trabalhadores de Educação. Quanto à Comissão dos Negros, instituída na gestão anterior, ela permaneceu, porém foi convocada apenas no ano de 1999 para a aprovação do novo projeto

“Núcleo dos Afrodescendentes”. Adão (2002) concluiu que um dos desafios do projeto à época, era a articulação com o Movimento Negro.

Pela pesquisa de Adão (2002), não se chegou ao término do renomeado projeto Núcleo dos Afrodescendentes e também, não se sabe quando este se deu. O que se constatou é que esta ação não foi considerada projeto de lei. A finalidade em apresentar este projeto, buscou revelar o trabalho dos APNS do Rio Grande do Sul no combate ao racismo e na valorização da autoestima da população negra.

Finalizando esta ligeira menção ao trabalho iniciado pela professora Vera Triumpho, refere-se que, temporalmente, esta proposta que alcançou *status* estadual, é anterior a Lei 10.639, de 2003, sendo assim, pode ser vista como mais um dos esforços empreendidos pelo Movimento Negro no tocante à Educação.

Ao estabelecer aproximação com os debates ocorridos no Rio Grande do Sul a respeito das ações de grupos de Movimento Negro relacionadas à Educação, retoma-se como recorte o município de Montenegro. Como mencionado, nesta cidade, na qual se situa a escola que desenvolveu o projeto Kizomba, o primeiro ou um dos primeiros movimentos negros após a abolição da escravatura que se tem registro é a Associação Cultural Beneficente Floresta Montenegrina. Este clube, outrora nomeado Sociedade Floresta Montenegrina, fundado em 1916 e ainda presente no município de Montenegro, cumprindo agendas, pertence ao Coletivo de Clubes Negros do Rio Grande. Embora o destaque desta associação, no concernente à integração da população negra no município, tendo em vista a impossibilidade que os negros tinham em poder frequentar outras entidades já existentes, ditas clubes para brancos, aqui não se prevê o estudo deste clube, mas a avaliação de como ele foi importante ao reunir pessoas que organizaram uma nova concepção de Movimento Negro que atuou diretamente na perspectiva educação escolar.

Esta organização, que foi mencionada anteriormente, foi denominada Grupo Consciência Negra de Montenegro. Reforça-se que as informações referentes a este coletivo foram possíveis mediante as conversas informais com Letícia, filha do fundador, Roberto, e com a ex-integrante, a professora Mariléa. Outra ex-participante, a professora Elizabete, foi solicitada quanto a sua participação no “Consciência Negra de Montenegro” durante a realização da entrevista que esta me concedeu referindo-se ao projeto Kizomba.

Foi por intermédio do militante negro Roberto dos Santos que esta iniciativa tornou-se possível. Roberto, que já circulava em espaços de Movimento Negro em Porto Alegre, entre o final da década de 1970 e a década de 1980, também, neste período, esteve vinculado a então Sociedade

Floresta Montenegrina. Nesta associação produziu contribuições expressivas e ocupou diversos cargos na diretoria da entidade. De acordo com Letícia, Roberto tinha como intuito reunir e se agregar a comunidade negra.

Nesse sentido, a organização de um grupo de jovens negros no clube previa a congregação de seus integrantes. Mariléa Vargas conta que, à época, com vinte anos, foi convidada por Roberto a filiar-se ao MNU de Porto Alegre. O que eu não se sabe precisar é se houve outros participantes desse grupo que se filiaram ao MNU. A caminhada rumo ao Grupo Consciência Negra ocorreu quando, também a convite de Roberto, a professora da rede estadual, Elizabete Gonçalves, foi chamada para liderar o grupo jovem. Tempo depois, uma cisão do grupo jovem levaria à formação do “Consciência Negra de Montenegro”. Em 1991, Roberto, Elizabete e Mariléa oficializaram o grupo, buscando uma série de reflexões e práticas a respeito da negritude do município de Montenegro. Por volta deste período, Roberto, bacharel em Contabilidade, tornou-se professor de curso técnico em contabilidade em Montenegro e Mariléa, professora municipal dos anos iniciais, integraram um coletivo negro docente.

Uma ação de destaque do grupo, relacionada às questões educacionais, foi a organização de uma formação pedagógica para professores e gestores em Educação no tocante à cultura negra na contracorrente ao racismo presente no ambiente escolar. A primeira edição chamou-se “Painel Regional sobre o Negro e a Educação”, ocorrido em 1993. Conforme Mariléa, esta ação idealizada pelo grupo, inicialmente, não teve apoio do poder público e a sede do evento do primeiro painel foi a Escola Estadual Manoel de Souza Moraes. Pelos relatos de Mariléa, isto se deu em razão de a professora Elizabete, membro do grupo, estar atuando nesta escola, onde já vinha realizando um trabalho para a valorização do negro, o Kizomba, o que favoreceu a articulação entre o “Consciência Negra de Montenegro” e o educandário. A supervisora escolar desta instituição, a professora Maria Izabél, ao aceitar que a escola sediasse o evento, colaborou para o início de uma ação que se estendeu ao longo de quinze anos.

Mariléa contou que este oferecimento era realizado para professores do município, assim como para professores e gestores de Educação da região do vale do Rio Caí. Consistia em formação pedagógica para os professores da rede municipal de ensino, podendo-se substituir o horário da reunião de professores que ocorria na escola pela participação no painel. Em seu relato, nas primeiras edições do evento o pagamento da contratação dos palestrantes seria oferecido por Roberto dos Santos. Devido a sua articulação com os grupos do Movimento Negro de Porto Alegre e do Brasil, Roberto conseguiu trazer referências do estado e do país para dialogar sobre temas

diversos referentes às questões negras com os professores nos encontros realizados. Nomes do Movimento Negro como Vera Triumpho, Reginete Bispo e os saudosos Giba Giba e Oliveira Silveira foram alguns dos palestrantes¹⁴. O 2º Painel ocorreu no auditório do centro cultural da cidade realizado por meio de parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Mariléa reforçou que o apoio financeiro integral do poder público veio somente a partir do 9º Painel, ocorrido em 2001. Ao longo das edições o evento passou a se chamar “Seminário sobre o Negro e a Educação”.

Com o adoecimento de Roberto e o seu falecimento, em 2003, o grupo, que neste momento contava com mais duas participantes, as quais auxiliavam nas oficinas de confecção de bonecas negras, se enfraqueceu. De acordo com o depoimento de Mariléa, nos últimos anos que esteve no grupo, recebeu apoio da gestão da Associação Cultural Floresta Montenegrina, realizando-se, neste espaço, as últimas edições do Seminário, sob a coordenação do grupo Consciência Negra de Montenegro. A perda do colega de grupo, as demandas pessoais e a não renovação dos participantes levaram ao término do grupo ainda na década de 2000.

A apresentação desta ação, idealizada por um grupo de Movimento Negro local, levantando frentes para uma educação plural e antirracista nas décadas de 1990 e 2000, suscita a algumas reflexões. Uma delas é a inspiração em tornar possível um debate que já ocorria em Porto Alegre, a exemplo do que era organizado pelos APNS. O interesse e engajamento que três professores negros tiveram em mobilizar uma cidade marcada pelo imaginário eurocêntrico da colonização a discutir o racismo na escola, prevendo mudanças didático-pedagógicas, antes dos marcos legais que, atualmente, amparam esta questão, indica as potencialidades deste coletivo e dos saberes que foram produzidos para além dos encontros realizados.

¹⁴ Sobre os palestrantes citados no texto que participaram do evento, uma breve descrição:

Vera Triumpho é uma professora aposentada do ensino público estadual gaúcho. Esteve na direção dos APNS do Rio Grande do Sul e foi diretora de cidadania da Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social do Rio Grande do Sul. Esteve à frente do projeto O Negro e a Educação, implantado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul entre os anos de 1986 a 1990. (ADÃO, 2002).

Reginete Bispo é uma socióloga gaúcha que teve destaque dentro do Movimento Negro pelo trabalho para a preservação de territórios remanescentes de quilombo no Rio Grande do Sul. Integrante do MNU do RS é suplente do Senador Paulo Paim. Coordena o Instituto Akanni e é Consulesa Honorária do Senegal em Porto Alegre. É vereadora em um mandato coletivo na capital gaúcha. (SILVA, 2019).

Giba Giba, militante do Movimento Negro foi um compositor, cantor e músico gaúcho. Influenciador da cultura popular do estado do Rio Grande do Sul consagrou-se por fazer uso de um instrumento musical utilizado pelos negros escravizados da região de Pelotas: o sopapo. Um artista que tem em sua obra a difusão da história e cultura afro-gaúcha no país. (SEGANFREDO, 2020).

Oliveira Silveira foi professor, poeta e um dos idealizadores do “20 de novembro”. Integrante do grupo Palmares de Porto Alegre fundado em 1971, contestou o dia 13 de maio como uma data que não simbolizava a luta e resistência negra. Propôs, junto dos colegas militantes, uma efeméride que representava a luta contra a escravidão. Desta forma, chegou-se ao dia 20 de novembro, data da morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares. O MNU, em 1978, ao aceitar esta proposição trazida pelos membros do grupo Palmares, considerou a data como o Dia da Consciência Negra no Brasil. (INSTITUTO LING, 2021).

O projeto Kizomba que é uma iniciativa anterior a esta proposta, articula-se a ela como uma espécie de “abertura de caminhos”. A professora Maria Izabél, idealizadora do Kizomba, foi convidada a ser uma palestrante do 3º Painel sobre o Negro e a Educação, em 1995, ocasião em que falou sobre sua experiência docente quanto à realidade dos alunos negros.

Em 2021, a Associação Cultural Beneficente Floresta Montenegrina, originalmente Sociedade Floresta Montenegrina, retomou o Seminário “O Negro e a Educação” em parceria com a Secretaria de Educação do município. Leticia Santos, que é presidente da entidade, me convidou a compor a mesa de palestrantes. Ao aceitar o convite, proferi uma fala que trouxe alguns dos atravessamentos do Movimento Negro contemporâneo na História da Educação nacional. A oportunidade para mim foi, além de gratificante, uma forma de homenagear aqueles que, como Roberto, iniciaram esta ação e que, certamente, deixaram um legado para o município e região.

Ao finalizar a menção ao grupo Consciência Negra de Montenegro, também é importante ressaltar outro trabalho realizado pelo coletivo que foi de destaque para a Educação de Montenegro e região. Trata-se da produção do documentário “O Negro no Vale do Caí”, feito na década de 1990. Essa obra, produzida em formato de videocassete, foi resultante dos anos de pesquisa empreendida pelo grupo, a fim de mapear e divulgar a presença da população negra na formação e desenvolvimento das cidades que compõem o Vale do Rio Caí, no Rio Grande do Sul. Em parceria com secretarias de educação, a equipe liderada por Roberto retratou desde a chegada dos africanos e afro-brasileiros na região de Montenegro, passando por remanescentes quilombolas nas cidades de Brochier, Portão e São Sebastião do Caí, assim como a influência da população negra na fé cristã, como na construção de uma igreja onde as devoções voltavam-se para São Benedito, um santo negro. Com a produção do material em fitas de VHS, foram entregues cópias às escolas de Montenegro para que pudessem utilizar em âmbito pedagógico esse material produzido pelo grupo Consciência Negra de Montenegro, de forma a ressignificar a história da região.

Para retornar as reflexões em nível nacional sobre o Movimento Negro e a pauta educação escolar na anterioridade da Lei 10.639 de 2003, pode-se mencionar que Santos (2005) afirma que as intenções já conhecidas do Movimento Negro em incorporar os estudos africanos e afro-brasileiros nos currículos escolares puderam ser, inicialmente, concretizadas por meio de legislações de caráter municipal e estadual, sobretudo no decorrer da década de 1990. Para o autor, a concretude dessas medidas se analisa quando o poder público se sensibiliza e colabora para o redirecionamento da lógica afro-brasileira na educação escolar. Santos (2005), sobre esta análise, diz:

[...] as pressões dos movimentos negros e, conseqüentemente, suas articulações com políticos mais sensíveis à questão racial brasileira, tiveram como resultado a inclusão, por meio de leis, de disciplinas sobre a História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano nos ensinos fundamental e médio das redes estaduais e municipais de ensino [...] (SANTOS, 2005, p. 26).

Na década de 2000, mais precisamente ao ano de 2003, com a sanção da Lei 10.639, é possível perceber os desdobramentos que o Movimento Negro teve ao pautar a educação escolar como uma luta legítima. Gomes (2020) assegura que o resultado de uma lei federal, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no ensino fundamental e médio, justifica-se pelo intenso engajamento político, teórico e metodológico do Movimento Negro em articulações com outros movimentos sociais e com o Estado. Esse movimento social, segundo a autora, é emancipatório ao buscar promover uma sociedade reeducada étnico-racialmente e, por tal razão, mais justa. Nas palavras de Gomes (2020)

[as] demandas e realizações do Movimento Negro em prol da educação no Brasil e a sua transformação em respostas do Estado por meio de políticas públicas e demais ações institucionais revelam o protagonismo desse movimento social como um ator político e um educador. Ator político que produz, constrói, sistematiza e articula saberes emancipatórios produzidos pelos negros e negras ao longo da sua trajetória na sociedade brasileira. Tais ações tem como foco a população negra, mas não se restringem a ela. Visam à construção da sociedade e da educação como espaços/tempos mais igualitários, democráticos e justos para todos. (GOMES, 2017, p. 37-38).

Diante do que foi apresentado neste capítulo, é possível elencar o projeto Kizomba às mobilizações empreendidas pelo Movimento Negro em nível nacional, com vistas a uma educação pluriétnica e sem racismos no contexto anterior a promulgação da Lei 10.639 de 2003. Tendo-se em vista que objetivo principal desta dissertação é analisar as memórias de professoras e ex-alunas que participaram do Kizomba – Festa da Consciência Negra, buscando compreender, a partir de suas narrativas, motivações, realizações, alcances e limitações deste projeto, no capítulo a seguir, apresenta-se a análise das entrevistas realizadas, conforme os referenciais teóricos escolhidos para esta finalidade.

4 AS MEMÓRIAS DE PROFESSORAS E DE EX-ALUNAS: A SIGNIFICAÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

*“Quem cede a vez não quer vitória
Somos herança da memória
Temos a cor da noite
Filhos de todo açoite
Fato real de nossa história”.*
(Jorge Aragão, 1992)

No presente capítulo apresentam-se as reflexões produzidas com base no campo empírico proposto para esta dissertação. Após a realização das entrevistas, seguida das transcrições, optou-se por analisar o material produzido na perspectiva de três tópicos: **“Kizomba entre intenções e ações”**, **“O Kizomba como expressão do Movimento Negro”** e **“Educação antirracista: cidadãos mais conscientes e pessoas melhores”**. No tópico intitulado **“Kizomba: entre intenções e ações”** se pretendeu analisar como esta prática escolar se desenvolveu, assim como realizar o tensionamento acerca das limitações que se fizeram presentes neste projeto. Para tanto, mobilizou-se o conceito de cultura escolar na perspectiva de Antonio Viñao Frago, Augustín Escolano Benito e Dominique Julia. No segundo tópico, **“O Kizomba como expressão do Movimento Negro”**, por meio das definições de Nilma Lino Gomes, buscou-se articular o dinamismo revelado nesta conceituação com o projeto Kizomba. No último tópico, **“Educação antirracista: cidadãos mais conscientes e pessoas melhores”** se propôs reconhecer a forma pela qual o projeto Kizomba pôde ser pensado em relação às perspectivas identitárias. Neste sentido, buscou-se embasamento no conceito identidade à luz de Stuart Hall, Kathryn Woodward e Tomaz Tadeu da Silva.

4.1 Kizomba entre intenções e ações

Conforme mencionado, por meio desta categoria analisou-se o projeto Kizomba quanto à sua prática (intenções e ações), buscando problematizar aspectos influentes na sua realização. Para tanto, mobilizou-se relatos das professoras e das alunas. Como também já apresentado, o projeto Kizomba teve o seu surgimento relacionado ao sentimento de pertença à negritude assumida pela professora Maria Izabél. Na sua narrativa, ela elege a década de 1980 como uma passagem importante no processo de idealização do Kizomba. Segundo a docente:

“Era muito efervescente tudo isso, neh, foi uma década muito poderosa mesmo essa, neh, então eu acho que essas coisas todas foram preparando porque eu compartilhava na escola isso com os professores, com os alunos, tudo o que a gente podia dizer, ah aconteceu tal coisa, a gente falava neh, então foi um preparo. Tu te sente um constituinte, entende Alexandre? (...) Assim, tu te sentia empoderado, vai acontecer a nova Constituição, nós já derrubamos esses caras aí, eles vão ter que se reger pela nova Constituição, neh, (...) Então, tudo isso são discussões bem preciosas, de minúcias importantes do processo político, da conjuntura também, então, foi assim, neh”. (Maria Izabél Vargas da Silva, entrevista, 10 de julho de 2021).

Neste aspecto, vê-se que o enfraquecimento da Ditadura Civil-militar e o processo de redemocratização política, especialmente a abertura da Assembleia Nacional Constituinte, para a elaboração da Constituição Federal de 1988, estavam atravessando o ambiente escolar por meio dos diálogos que ali se estabeleciam, favorecendo o sentimento de cidadania presente nestas aspirações. O fortalecimento dessas ideias, bem como a conjuntura política nacional, tendo em vista, por exemplo, as reformulações dos Movimentos Sociais, como o Movimento Negro, na leitura que se faz, confluem para reflexões importantes a exemplo do Centenário da Abolição. Nas palavras de Maria Izabél:

“Durante o ano de 87 foi determinado que para o carnaval de 88, que seria a celebração do centenário, todas as escolas de samba deveriam de apresentar projetos relativos à Abolição, neh. E daí, Alexandre, nessa época já havia um pouco assim, a denúncia de que a Abolição da escravatura era uma espécie de falácia, porque no dia seguinte da Abolição continuou tudo como antes, neh, essa notícia já estava dentro da sociedade em 87, tá?”. (Maria Izabél Vargas da Silva, entrevista, 10 de julho de 2021).

Analisar o projeto Kizomba no contexto em que este emergiu corrobora com as percepções de Benito (2017), quando o autor se refere às modalidades da cultura escolar na perspectiva política. Segundo sua análise, o estudo de uma prática educativa, enquanto cultura escolar, deve considerar os arranjos políticos que orientam as diretrizes, normativas, preceitos ou encaminhamentos pelos quais a prática torna-se concreta. Nesta direção, ao estudar o projeto Kizomba, enquanto cultura escolar política, é possível inter-relacionar o seu acontecimento ao cenário em que esta prática foi desenvolvida.

Por meio da narrativa da professora Maria Izabél, percebeu-se a tentativa apresentada por ela em promover, em 1988, uma reflexão com o grupo de professoras para a importância da realização do trabalho pedagógico que ela havia idealizado. Seu depoimento retomou as seguintes memórias.

“(…) Daí eu fiz assim, um cronograma, então, em maio, ter a celebração da assinatura da Lei Áurea, neh, a Abolição da Escravatura. Que abolição é essa? Daí a gente colecionou e apresentava um monte de texto, as professoras também levavam texto, algumas, neh, a Rosaura, por exemplo, levou um monte de contribuição. Assim, de coisas dos livros dela ... (..) então, algumas levavam coisas assim, de material escrito e daí a gente lia. Usava nas reuniões e eu buscava coisas lá da filosofia antiga (risos), nem era da Grécia, era de Megara, eu acho, as coisas que eu levava e mesmo das coisas europeias, assim, umas coisas de filosofia que tentassem tocar o coração delas sobre isso”. (Maria Izabél Vargas da Silva, entrevista, 10 de julho de 2021).

Ao analisar este primeiro relato sobre o planejamento do projeto Kizomba, percebe-se, na fala da professora, a tentativa apresentada por ela de justificar a importância de se abordar a temática racial e as suas problematizações no ambiente escolar, bem como as intenções do Movimento Negro que se propunha emancipador ao produzir saberes e agentes de luta antirracista. (GOMES, 2020).

O destaque que se fez na sua narrativa, e que se apresenta a seguir, pontua a forma pela qual a docente Maria Izabél sistematizou uma orientação pedagógica às professoras. Por meio de leituras que fossem ao encontro da proposta, estabeleceram-se diálogos para as reflexões que seriam necessárias. Nesse sentido, a professora Maria Izabél lembrou do planejamento, narrando o seguinte trecho.

“Eu lembro de cada coisa, neh, daí eu usei uma vez um texto, Alexandre, que é dum filósofo muito antigo e que fala uma coisa assim, que pra te dizer, algo mais conhecido, de certo tu já viste, ouviste falar alguma coisa, ou leste sobre isso que esse grande pintor, o Pablo Picasso ahn, pintou não sei quantas mil vezes a Guarnica até esse quadro famoso, e rasgou, e botou fora ou queimou neh, talvez obras maravilhosas e que talvez a gente gostasse mais do que a Guarnica, neh. Esse filósofo antigo, fala sobre isso, mas na forma arcaica, lá, sabe?”. (Maria Izabél Vargas da Silva, entrevista, 10 de julho de 2021).

Na continuidade de sua narrativa, a professora comentou que o texto apresentado por ela era extenso e que ele foi lido e discutido ao longo das reuniões, buscando o convencimento das professoras para a o aperfeiçoamento pedagógico atento àquela e a outras pautas necessárias de serem mobilizadas em sala de aula. Este relato expõe uma visão sobre o repensar do fazer pedagógico e em como as ações desenvolvidas pelas professoras colaboram para a formação das subjetivações dos alunos. Ao referir isso, é importante salientar que as mudanças das práticas docentes mencionadas pela professora Maria Izabél, por mais que se dirigissem ao aspecto racial, levam em consideração que o aluno que é visto aos olhos do professor, carrega consigo um aparato

sócio-cultural que está intimamente relacionado ao seu sucesso escolar. Estar atento a estas questões implica ao professor novas concepções e posturas. Neste sentido, o pensamento de Viñao Frago (2007) assegura o sentido que pode assumir uma mudança ou reforma pedagógica, ao afirmar que “Em síntese, as reformas seriam esforços planejados para mudar as escolas, com o fim de corrigir problemas sociais e educativos percebidos” (2007, p. 89).

A narrativa da professora Maria Izabél conduz a reflexões acerca do ineditismo da proposta em se fazer um projeto intitulado Kizomba e as possíveis fragilidades no tocante aos materiais e à orientação pedagógica. Cabe pontuar a diferença que se vê, atualmente, tendo em vista o cumprimento da Lei 10.639/2003 e ao que está previsto no texto das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações étnico-raciais. No contexto do projeto Kizomba ainda era muito reduzido o oferecimento de literatura específica, assim como materiais de apoio e formação pedagógica sobre história e cultura afro-brasileira e africana. O que se percebe é que, embora a professora Maria Izabél possuísse um pequeno acervo de materiais sobre África, africanidades e cultura negra, contando também com textos de Filosofia, para adensar teoricamente a proposta, a apresentação das ideias para o grupo de professoras, requeria certo traquejo, uma exposição muito mais reflexiva do que impositiva.

Amparados em Benito (2017), pode-se postular que o projeto Kizomba, se constituiu no quadro da cultura escolar como uma prática empírica, sendo, dessa forma, construída por conhecimentos que não estiveram presentes na formação científica dos professores e da escola. Isso pode ser um dos motivos pelos quais a proposta nem sempre foi bem compreendida por parte dos professores, como rememorou a professora Rosaura:

“A maioria dos professores não gostava do tema. Então, era difícil, trabalhavam aquele superficial assim, trabalhavam muito uma questão muito tênue da Kizomba, nunca aprofundavam como nós que já estávamos veteranas na escola”. (Rosaura Maria Muniz de Moura, entrevista, 31 de julho de 2021).

Ao referir-se ao desagrado por parte dos professores em desenvolver o Kizomba, alguns aspectos são postos em análise. Inicialmente destacaria o tema abordado, pois, por se tratar de um assunto associado a estigmas e preconceitos, exigia seriedade e sensibilização das professoras. Essas, por sua vez, precisariam rever conceitos, assim como desconstruí-los na medida em que se entendessem possuidoras de posturas discriminatórias ou racistas. O segundo fator que se problematiza é o de que a não adesão das educadoras poderia estar atrelada à necessidade de estudo e pesquisa que precisaria ser empreendido, custando-lhes esforço, tendo em vista que a cultura

científica escolar ainda não abarcava tamanhos conhecimentos. Outro ponto analisado é que o desgosto docente poderia estar relacionado ao desconhecimento da intersecção da temática com os conteúdos do currículo escolar. Além disso, vê-se que não se exclui uma possível prática de racismo institucional no educandário. Tendo em vista que parte de professoras não negras desmereciam a iniciativa de uma supervisora escolar que é negra, orientando um trabalho sobre negritude, poderia se pensar nisso como uma tentativa de um boicote a realização do trabalho, a julgar pela condição étnica da profissional responsável. Cabe lembrar que, de acordo com as conversas com as professoras, as únicas docentes negras da escola, no período inicial do Kizomba, eram Maria Izabél e Elizabete.

Todos esses aspectos, embora possam ter outras razões, podem ser avaliados dentro da lógica da cultura empírica que não se justifica na radicalidade científica, que, também, constitui a escola. Benito (2005) amplia essa noção ao referir que:

[a cultura escolar empírica] é fundamentalmente etnográfica e se materializa nos registros que dão conteúdo aos museus pedagógicos e aos centros de memória educacional, hoje em plena expansão em todo o mundo, a julgar pelas múltiplas iniciativas que surgem cotidianamente em encontros acadêmicos e socioculturais às vezes vinculados a projetos de introdução da hermenêutica histórica nos processos de mudança educacional. (BENITO, 2005, p. 44).

A respeito da cultura escolar empírica envolvendo o Kizomba, a narrativa da professora Elizabete remete à forma pela qual parte dos professores compreendia o projeto e a maneira pela qual a professora e idealizadora do projeto coordenava esta prática. Segundo a professora Elizabete:

“(...) Então, houve esse movimento, assim, muito desbravador, neh, então, assim, claro tem professores que ainda diziam pra nós que entendiam que eles tinham a compreensão que todo mundo era igual e não haveria necessidade, mas enfim, se renderam porque a Izabél liderava. Princesa Izabél liderando o movimento, o que a gente ia fazer? “Vamo” lá a Izabél ta aí, olha a Izabél! (riso)”. (Elizabete Gonçalves, entrevista, 27 de julho de 2021).

Este excerto apresenta algumas limitações do fazer pedagógico para a realização do projeto Kizomba. O que a professora Elizabete produziu de memórias exprime o entendimento de que, para algumas professoras, o projeto não se justificava, uma vez que, na concepção dessas, a pauta desigualdade inexistia ou não necessitava de um exercício como o do Kizomba. Esse apontamento revela uma percepção que desconsiderava a crítica quanto ao lugar social da população negra, a

pertença à negritude e a não valorização da cultura afro-brasileira, mobilizada pelo Movimento Negro e atribuída aos saberes pedagógicos pela professora Maria Izabél. Na narrativa, a professora Elizabete apresenta indicadores da liderança da educadora Maria Izabél em mobilizar o quadro docente para a realização do projeto. A articulação que se estabelece permite concatenar os seguintes aspectos: a formação de uma cultura escolar empírica e as suas fragilidades e as ações políticas de uma educadora negra em movimento, tanto de identificar-se em sua negritude, quanto de estimular o conhecimento e a valorização da negritude de forma mais ampla na comunidade escolar.

Na narrativa da professora Rosaura se analisa como a gestão política incidiu na realização do projeto. Nas palavras da professora:

“(...) a gente foi persistindo porque bem nessa época a escola pública tinha uma rotatividade muito alta, sabe? Surgia contrato emergencial, então, tu tinha um time de professores num ano, no outro tu não tinha mais, quando tu trabalhava, tu instrumentalizava aquelas pessoas que tavam dentro da escola, aquelas pessoas iam embora, quando elas tavam começando a entender o que era Kizomba, elas iam embora. Então, vinha, ah, como tinha professores que chegavam e se agregavam àquilo ali, tinha outros que não gostavam do tema, sabe?”. (Rosaura Maria Muniz de Moura, entrevista, 31 de julho de 2021).

As memórias produzidas pela professora Elizabete ampliam essa análise. Na sua narrativa, nota-se que a saída de professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes, devido as suas aposentadorias, produziu rupturas no entendimento da proposição do Kizomba. Além disso, por meio do seu relato, verifica-se que o dinamismo da política educacional pública, que muda a cada gestão, inclina-se a diferentes tendências e que, por tal razão, interfere na continuidade de uma cultura escolar. Conforme a professora Elizabete

“(...) na esfera pública nós também alteramos o quadro de funcionários, de professores, então, assim, a gente recebe outras pessoas. Então, as coisas ahh, muitos se aposentam, se aposentaram, então, a gente perde assim, no meio do caminho muita coisa assim, que alguns vamos dizer, tinham aquilo como uma bandeira, como um suporte e aquilo um pouco se perde assim, sabe? Que outras pessoas aí elas me parece que não conseguem abraçar aquele projeto. Então, acredito eu que isso foi se fragilizando, porque os que entraram, os novos professores, e também, Alexandre, não podemos esquecer que os governos trabalham muito, assim, a cada governo que entra tem uma dinâmica a respeito de como vai ser a educação, sabe? Então, essas coisas também ficam muito quebradas”. (Elizabete Gonçalves, entrevista, 27 de julho de 2021).

No concernente ao trabalho desenvolvido, vê-se que, por meio das narrativas, a prática do Kizomba consistiu em um exercício inicialmente pautado na apresentação da cultura negra e valorização da negritude. Para a professora Elizabete, a proposição festiva foi uma forma assertiva para dialogar sobre um tema sério até então não apresentado de forma tão intensa no ambiente escolar. Conforme a docente, elementos carnavalescos como o samba-enredo da Escola de Samba Unidos de Vila Isabel de 1988, assim como toda a congregação celebrativa de um carnaval, foram estratégias pedagógicas que favoreceram a uma visibilidade aos alunos, em especial aos estudantes negros. Nas palavras da professora Elizabete:

“Então, ela surge disso aí, tiramos as pessoas do anonimato, e damos a elas, chance delas se colocarem, aí nós chamamos todo mundo pra roda neh, pra participar. [...] houve um grande envolvimento assim, sutilmente, ele era pedagógico, mas o que estava por trás desse pedagógico? O pedagógico ele tava por trás, mas o que mobilizava? Era toda aquela participação mais festiva, onde tinha música, apresentação, todo mundo se enfeitava pra aquela apresentação ali, era muito rica!”. (Elizabete Gonçalves, entrevista, 27 de julho de 2021).

Ao mencionar a possibilidade de os alunos se colocarem, a professora Elizabete pontua o quanto esta prática escolar pôde contribuir para a ampliação do protagonismo discente. Mesmo sem mencionar a condição étnica dos alunos neste relato, percebe-se que, independentemente deste fator, a pedagogia adotada convidava os estudantes a um posicionamento implicitamente crítico frente a algo novo para muitos. Uma prática que trazia música, dança e culinária de contribuição afro-brasileira, abriu espaço para que alunos negros e não negros pudessem, dentro de uma grande festa, conhecer uma cultura e rever preconceitos associados a ela.

As conversas iniciais com as professoras, antes mesmo da realização das entrevistas, já haviam elucidado que o trabalho discente para a realização do Kizomba variava conforme a série, a disciplina e a forma pela qual o professor expunha a temática para os alunos. Os relatos apontaram que o debate, mesmo atravessando o ano letivo, se intensificava em novembro, no mês da Consciência Negra. A culminância deste projeto, feita de forma comemorativa, incluía exposições dos trabalhos realizados em sala de aula e o preparo de uma feijoada, que se tornou tradicional ao longo das edições. Com o passar dos anos, as reflexões foram abarcando aspectos como a desigualdade social associada à população negra e as facetas do racismo. A fala da professora Rosaura, no tocante às ações realizadas, revela a abordagem para além da visão festiva que o Kizomba foi estabelecendo. Nas palavras da professora:

“Nós fazíamos abordagens, fazíamos estatísticas, coletas de reportagens e aprofundava. A professora de português trabalhava os temas todos de reportagens de jornais, professora de matemática as estatísticas neh, questões da população carcerária negra, a população perseguida, a questão universitária... quantos médicos na cidade...”. (Rosaura Maria Muniz de Moura, entrevista, 31 de julho de 2021).

Por meio desta narrativa, entende-se que a discussão sobre cultura negra e negritude, gênese da Kizomba, não estava sendo trabalhada apenas para enaltecer elementos da africanidade brasileira. Ao problematizar as práticas mencionadas, vê-se a tentativa de estabelecer uma reflexão e tensionamentos sobre a realidade do negro brasileiro. Entendendo esta prática escolar como capaz de modificar o pensamento e a ação pedagógica a luz das aspirações do Movimento Negro, concorda-se com Viñao Frago (2007, p. 79) que, ao referir-se às modificações da cultura escolar, diz que “Cultura é um produto histórico, portanto, que passa por mudanças”.

Ao mencionar a prática pedagógica, a professora Rosaura anuncia que as reflexões sobre a realidade da população afro-brasileira, assim como a história e a cultura, se davam por meio de uma interligação entre o currículo e as disciplinas por áreas do conhecimento. Nesse sentido, a professora Elizabete também discorreu acerca disso.

“A Kizomba foi um pano de fundo neh, como se diz, para tudo que nós gostaríamos de evidenciar na questão didática pedagógica da escola, do ensino. Nós trabalhávamos assim, bem articulados, na questão da ciência, na questão da língua portuguesa, os vocábulos, assim, nós temos muitos vocábulos de origem africana, neh, isso é muito importante. Na questão da arte, inclusive instrumentos, neh, a questão da musicalidade, principalmente ficou muito forte, neh, e olha, a gente entrelaçava assim, com o currículo. As questões até matemáticas, tudo assim, se envolvia, sabe?”. (Elizabete Gonçalves, entrevista, 27 de julho de 2021).

Na análise que se faz mediante os relatos das professoras Rosaura e Elizabete identifica-se uma tentativa de um trabalho interdisciplinar na execução deste projeto, muito embora não se tenha dito que se tratava de um projeto interdisciplinar, tampouco como era este diálogo. A forma como parte dos professores realizava o projeto pode estabelecer uma aproximação com os diferentes saberes do currículo escolar.

Outro aspecto que se percebeu quanto às modificações do Kizomba, ao longo das suas edições, foi a incorporação da temática indígena nos debates realizados. A professora Maria Izabél menciona este acontecimento e a fala da professora Rosaura explicita que a inclusão da temática indígena ao Kizomba seria uma possibilidade de valorizar esta que, também, historicamente foi compreendida como uma cultura subalternizada.

“A gente levou, parece que eu estou vivendo lá dentro esse momento, índios para lá. A gente trabalhava com os índios caingangues. Eles mostraram a cestaria, eu que era professora de artes neh? Então eles explicaram pras crianças a cestaria, como se trabalhava, o tecer o vime, como é que se tinha que fazer. Eles ensinaram as crianças, e as crianças como não tinham vime, fizeram cestinhos, balainhos com jornal tramado, com tramas de jornal.... [...] se trabalhou muito a questão do índio dentro da escola porque o índio também foi deixado de lado, neh, cultura, e a gente trabalhou. Eles frequentavam a escola para nos mostrar neh”.(Rosaura Maria Muniz de Moura, entrevista, 31 de julho de 2021).

A título de ilustração, os registros a seguir, salvaguardados na escola, mostram a professora Elizabete explanando determinado assunto dentro da nona edição do Kizomba, em 1996. É possível observar a presença de materiais da cultura indígena e uma possível representação étnica por meio de uma apresentação dos alunos.

Fotografias 2 e 3: IX Kizomba



Fonte: Arquivo da escola.

Tendo em vista o papel do Kizomba, enquanto prática pedagógica que propunha a temática étnico-racial na discussão escolar, sobretudo com a questão da negritude, a inclusão dos indígenas reflete as intenções do projeto enquanto visibilidade positiva e reflexões sobre uma identidade nacional que ocorre por meio das variadas culturas que formam o país. Quanto a isso, a professora Elizabete reforça que:

“(...) nós temos que aprofundar o conhecimento cultural. Acho isso muito importante. Nós que estamos à frente das turmas, que estamos juntos com os colegas, me parece que nós temos que sistematizar as culturas como significativas para o desenvolvimento

do humano, da pessoa que é um ser humano”. (Elizabeth Gonçalves, entrevista, 27 de julho de 2021).

Ao analisar esses excertos, pode-se avaliar a prática do Kizomba como uma atividade de importância cultural para os alunos e comunidade escolar. Nesse sentido, uma experiência oportunizada pelo Kizomba foi a presença de um grupo de meninas da África do Sul, que estava em intercâmbio na cidade de Montenegro. A vinda delas à cidade se deu em razão de um programa feito por uma instituição de educação privada que, na época, contava com a professora Rosaura como docente do educandário. Dessa forma, a professora que abrigou uma delas em sua casa levou-as para a Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes. De acordo com a narrativa da professora Rosaura, o grupo de sul-africanas preparou uma comida típica, cantou músicas africanas e pode dialogar com os alunos da escola. Nas memórias da docente, se oportunizou, tanto para os estudantes da escola quanto para o grupo de meninas sul-africanas, experiências repletas de trocas culturais. A professora, que se emocionou com a produção dessas memórias, revelou que:

“Eu acho que Deus foi maravilhoso pra nós porque ele foi abrindo portas. Tu vê, em plena Kizomba, o pessoal da África estar aqui? Neh, convivendo com a gente e contando os hábitos deles, contando todas as questões dos sofrimentos deles, da pobreza que eles viviam, contando assim, aquilo que tu lia nos jornais eles tavam contando pra gente isso e fez uma admiração no nosso aluno pela Kizomba. Eles também se sentiram diferenciados de estar estudando isso que outras escolas não estavam, entendeu?”. (Rosaura Maria Muniz de Moura, entrevista, 31 de julho de 2021).

A fala da professora Rosaura, que expõe as experiências oportunizadas tanto para os alunos da escola quanto para o grupo de sul-africanos que esteve no Kizomba, também retrata o tipo de escola que se analisa. Ao dizer sobre a contemplação dos alunos com a presença das estudantes sul-africanas faz-se a seguinte reflexão: Que escola é essa que recebe africanos para compartilhar saberes e vivências justamente em um evento que tinha por objetivo retratar as questões culturais afro-brasileiras? Este grupo que chegou à cidade com outro objetivo, portanto, sem saber que participaria de uma prática como essa, deparou-se com uma instituição de ensino que já abordava há algum tempo a influência da África na constituição do Brasil e os seus desdobramentos. Pode-se, assim, observar que o Kizomba da Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes refletia a filosofia e intenções pedagógicas da instituição, sendo assim, o retrato de uma cultura escolar estabelecida.

O engajamento dos alunos da instituição em suas ações na realização do Kizomba foi mencionado nas falas das professoras Rosaura e Elizabete. Ao destacar o interesse dos alunos, a professora Rosaura apresenta que o desfecho do Kizomba, como festa e apresentação dos trabalhos era algo aguardado:

“(...) os alunos já começavam a falar: “Ah, tá perto da Kizomba, neh, sora? Tá perto da Kizomba?” Os alunos cobravam e isso também ia acontecendo durante o ano, sabe? Eles sabiam uma notícia, uma coisa que aconteceu... Porque quando tu começa a descobrir coisas de um tema, tu começa a ouvir as notícias do tema, e eles traziam esses relatos pra escola, sabe. “E quando é que nós vamos trabalhar a Kizomba? Que nós vamos fazer na Kizomba, sora?” No meu caso, eu era professora de artes, neh, então, eu já tava pensando o que fazer, uma novidade, o que trazer pros alunos, neh. E eles também já estavam ansiosos pra saber, eles gostavam muito de dança e a gente pintava os tecidos pra fazer as túnicas. Então, eles já tavam preparados, já procurando uma música, já procurando temas assim”. (Rosaura Maria Muniz de Moura, entrevista, 31 de julho de 2021).

Esta fala que se coaduna às memórias da professora Elizabete, aponta que o projeto Kizomba, para alguns alunos, se tornou um exercício reflexivo sobre o tema. Ao passo que o aluno ouve fatos relacionados interligando o que sabe, os levando à escola e ampliando suas compreensões, aprendizagens e desconstruções podem ser feitas. A pedagogia festiva que consistia o Kizomba, como já referido pela professora Elizabete, vê-se mais uma vez como importante para o despertar do interesse dos alunos que já aguardavam este evento. Esta memória diz sobre a cultura escolar que se instituiu na escola: uma prática aguardada. De acordo com as memórias da professora Elizabete

“(...) eles buscavam também elementos para enriquecimento da proposta, neh, eles traziam dados relevantes, estudos, assim, exemplos clássicos e exemplos domésticos assim, neh, que eles tinham que era a empregada, era a cozinheira assim, pretinha, mas muito amiga, aquela coisa assim, aqueles jargões que eu tenho visto pouco agora... [...] os alunos naquela ocasião, se colocaram também à disposição. Eles se colocaram dentro do projeto assim, partícipes do projeto, buscando alguma coisa que elucidasse. Se interessavam. Na época assim, houve muito interesse do alunado, na Manoel de Souza Moraes”. (Elizabete Gonçalves, entrevista, 27 de julho de 2021).

No tocante às experiências discentes acerca do Kizomba, as ex-alunas entrevistadas relataram, por meio da produção de memória, algumas vivências oportunizadas por esta prática escolar. Os excertos selecionados a seguir revelam informações sobre a aplicabilidade do referido projeto.

Letícia:

“Na época, as professoras falavam, assim, sobre história e cultura, nos contavam, e a gente fazia... Eu me lembro muito bem da capoeira... Era um show, neh? Todo mundo gostava demais. Havia uma série de atividades relacionadas à criança, mas a lembrança que eu tenho é muito mais no sentido de contar história e cultura. Talvez porque eu era da quarta série na época”. (Letícia Silva dos Santos, entrevista, 26 de novembro de 2021).

Mariana:

“(...) a gente tinha que desenhar. Tinha uma que a minha mãe adorava que era o Batique. (...) que era tipo um tie dye só que com coisa de vela assim sabe, (...) era a história de Ganga Zumba, a gente viu também histórias de mulheres negras... A gente fazia várias coisas simbólicas”. (Marina Muniz de Moura, entrevista, 26 de junho de 2021).

Sabrina:

“(...) produzíamos em diversas oficinas pinturas, bonecas e conhecíamos mais a cultura afrodescendente. Além disso, foi criado um grupo de dança que se apresentava em diversos eventos na cidade”. (Sabrina Klunck, entrevista, 28 de junho de 2021).

Priscila:

“As professoras traziam as músicas, comidas, comemorações, com tanto entusiasmo que era impossível não ser contagiada. Separados em grupos, as que gostavam de danças estudavam as coreografias, faziam as próprias vestes e maquiagens, eu amava arte plástica, ficava no grupo das máscaras, havia os que cozinhavam e os que preferiam ler as lendas. (...) Lembro também do trabalho de tentar que mais escolas fizessem o mesmo, realizávamos exposições, apresentações e em um ano lembro de um desfile que adorei participar, em frente a fundação de Artes de Montenegro (FUNDARTE)”. (Priscila Sebastiani, entrevista, 04 de agosto de 2021).

Marilize:

“Eu lembro até hoje além das apresentações que eram realizadas (...) Eu lembro que teve toda a questão da construção da identidade... das comidas ... a feijoada com couve, com laranja, sabe? Essas coisas todas. Os famosos quindis, neh? Foram coisas que foram trazidas para a população. Eu lembro que começou na escola esse projeto e

depois por alguns anos, aconteceram até ali no centro, na Capitão Cruz, em frente à biblioteca pública”. (Marilize Silva Garcia, entrevista, 14 de junho de 2021).

Pela perspectiva discente, é possível perceber que as práticas mobilizadas pelas professoras consistiram em abordagens de cunho histórico-cultural enfocando questões sobre a afrodescendência. Vê-se também que o Kizomba, analisado como uma expressão da cultura escolar empírica, tal como postulada por Benito (2017), propôs, por meio das atividades, conhecimentos que poderiam não estar nos livros didáticos, mas hoje, anos depois, ocupam um lugar nas memórias das entrevistadas. Nesse sentido, cabe a reflexão de Benito (2017, p. 179), quando assegura que “[...] a experiência escolar passou a fazer parte de nossa memória como um componente essencial de nossa identidade narrativa.” Nas fotografias a seguir, vê-se a atuação dos alunos em diferentes edições do projeto. Em especial, é possível reconhecer a produção de desenhos, dança, e encenações.

Fotografias 4 e 5: O Kizomba em desenhos



Fonte: Arquivo pessoal da professora Maria Izabél.

Fotografia 6: O Kizomba em Dança



Fonte: Arquivo pessoal de ex-aluna participante do grupo de *WhatsApp*.

Fotografia 7: Kizomba na sua XI edição: exposições e encenações artísticas



Fonte: Arquivo da escola.

Um aspecto que se julgou importante para a análise, dentro do campo das ações do Kizomba, levou em consideração a projeção que esta prática oportunizou à comunidade montenegrina, quando a escola foi convidada a participar de duas edições de um evento intitulado Rua da Cultura. Este acontecimento era realizado pela Biblioteca Pública Municipal de Montenegro e divulgava, por meio de apresentações, o trabalho das escolas quanto às questões culturais. Conforme demonstrado nos excertos, as ex-alunas Priscila e Marilize retomaram em suas memórias estas atividades. Para Marilize, a extensão do projeto Kizomba à Rua da Cultura foi uma estratégia importante para difusão da cultura negra, pois, referindo-se ao evento, ela relatou que:

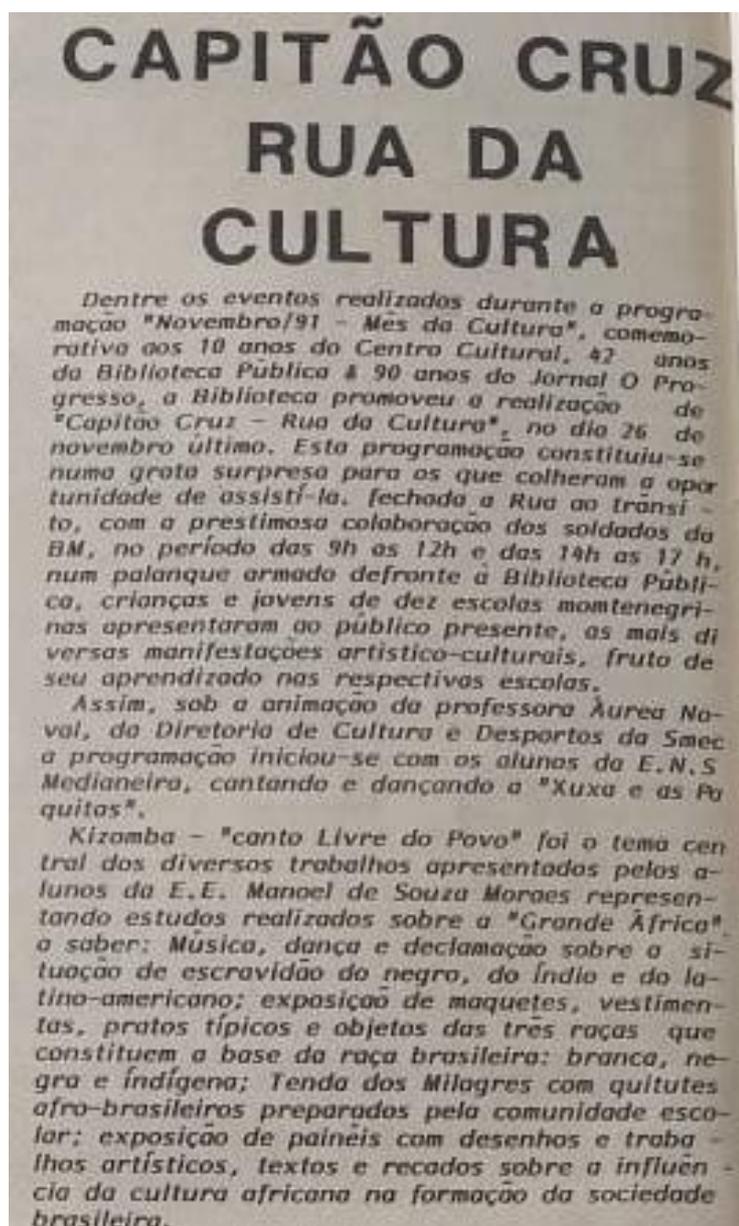
“Eu lembro que tinham barraquinhas. A escola tinha uma que vendia alguns comes típicos, neh e isso foi, de uma certa forma, incentivando, instigando a ir além do que até então o que seria o normal, neh”. (Marilize Silva Garcia, entrevista, 14 de junho de 2021).

Por meio da narrativa da entrevistada, consegue-se compreender que a exposição da temática negra sob a forma como foi apresentada contribuiu para a desnaturalização desta pauta que, historicamente, foi estigmatizada pelo racismo e escravidão. Para a professora Maria Izabél, as participações da Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes na Rua da Cultura se deram pelo destaque do projeto Kizomba. Conforme as memórias da professora Maria Izabél:

“(...) a gente fez Kizombas de grande importância também até o ponto de a Kizomba sair da escola pra outras solicitações, a Biblioteca Pública Municipal, por exemplo, da Rua da Cultura, neh? No ano de 91 e no ano de 92, a Biblioteca Pública Municipal realizou um evento que se chamava Rua da Cultura e a escola foi chamada e sempre teve um papel de destaque ali, neh. Em 91 quando a gente foi pra Rua da Cultura foi a Kizomba mesmo, tá?”. (Maria Izabél Vargas da Silva, nome, 10 de julho de 2021).

Ainda em seu depoimento, a professora Maria Izabél referiu que a ida da escola com o Kizomba para a primeira edição da Rua da Cultura, em 1991, foi uma maneira de retratar o misticismo negro presente na obra do autor Jorge Amado. De acordo com a docente, se fez uma tenda em alusão ao livro Tenda dos Milagres, com iguarias afro-brasileiras, além de apresentações. Nos materiais da professora Maria Izabél, que compõem o acervo referente ao Kizomba, a imagem a seguir mostra uma reportagem de jornal fazendo menção ao evento Rua da Cultura e à participação da Escola Manoel de Souza Moraes, assim com as instituições presentes.

Figura 3: Kizomba na “Rua da Cultura”



Fonte: Arquivo pessoal da professora Maria Izabél.

Acerca destas participações na Rua da Cultura, a narrativa da professora Maria Izabél também constatou que, na segunda edição do evento, podem-se ver novos elementos, os quais, na sua percepção, não foram apresentados de forma aleatória. Nas palavras da professora Maria Izabél:

“(...) No ano seguinte, pronto. Entrou na Rua da Cultura, daí entrou muito mais outras questões. A questão do tradicionalismo gaúcho, outros tipos de dança, sabe? Essa

modificação que me parece assim, que tem a ver com isso da coceira nas canelas, ou de cotovelo, entende, Alexandre? Parece assim, que tinha que mostrar as outras coisas, neh, de dentro da escola...”. (Maria Izabél Vargas da Silva, entrevista, 10 de julho de 2021).

Ao tensionar esta percepção da professora Maria Izabél é possível perceber um incômodo que a abordagem sobre negritude possa ter causado na organização do evento e que, por tal razão, no ano seguinte, outras representações de cultura tenham sido convidadas a incrementar a proposta, descentralizando a tônica afro-brasileira. Em outra perspectiva, pensa-se ser provável que o Kizomba e sua manifestação artística tenham sugerido outras formas de expressões culturais não presentes na primeira edição. Importante destacar que uma das propostas da professora Maria Izabél, ao levar o Kizomba à Rua da Cultura, tenha sido a discussão de um termo que se falava na época, de conotação pejorativa: “Grande África!”. De acordo com a professora Maria Izabél, quando se dizia “Grande África!”, ao referir-se a algo, menosprezava-se aquilo que estava sendo falado. A tentativa de dar projeção positiva ao continente africano, problematizando a expressão em questão, se deu por meio da seguinte proposta:

“(...) eu solicitei um quadro branco e um quadro preto e sobre esses quadros, um preto e um branco, é que a gente colocou todas coloridas num quadro, a palavra Grande e no outro quadro a palavra África... sobre o fundo neutro, preto ou branco, aquelas letras muito coloridas e grandes como elas eram, chamaram bastante atenção e ficaram bonitos. Ficaram na figura bela, uma figura colorida que lembrava de alguma forma talvez uma dança, talvez uma coisa que não era muito convencional”. (Maria Izabél Vargas da Silva, entrevista, 10 de julho de 2021).

De acordo com a narrativa, esta ação pode suscitar reflexões por meio da beleza que poderia ser associada à expressão “Grande África!”. A professora Maria Izabél aponta que a Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes, reconhecida pelo trabalho que desenvolvia acerca das questões raciais, alargou as fronteiras do Kizomba ao anunciar a miscigenação indissociável na identidade nacional. Nas palavras da professora,

“Aquilo expunha um indício de que a nossa escola falava sobre isso. A nossa escola tinha sido convidada por causa da kizomba, porque a gente fazia uma celebração da questão racial. Uma celebração disso de que nós somos um povo mesclado, misturado, miscigenado, raçado, digam como quiserem, mas não somos uma nação branca com alguns querem neh, talvez a maioria queira, não sei. Era um impulso do fundo do coração, não sei da onde, para dizer isso. Uma coisa de não calar isso aí que talvez dissesse assim nós somos uma Grande África, nós ainda somos África, nós nunca

deixamos de ser África”. (Maria Izabél Vargas da Silva, entrevista, 10 de julho de 2021).

O último elemento que se propõe analisar dentro deste tópico, foi a ação do Kizomba na comunidade escolar. De acordo com as narrativas das professoras, a comunidade era convidada a prestigiar o desfecho das edições do projeto Kizomba. Nesses momentos, ocorriam exposições de trabalhos, apresentações artísticas e também uma feijoada era servida. Na narrativa da professora Maria Izabél, ela pontua diferenças na forma pela qual pessoas negras e não negras se portavam nas exposições de trabalho:

“(...) tu vê que a pessoa ta pensando sobre aquilo ali, neh, mas não havia muita conversação sobre isso, neh. Quanto às presenças negras, daí sim. Eu posso dizer que havia mais comentários de parte das pessoas negras quando iam visitar a exposição, entende? Talvez porque se viam contemplados ali, sabe?” (Maria Izabél Vargas da Silva, entrevista, 10 de julho de 2021).

Essas diferenças observadas pela professora Maria Izabél ao serem tensionadas proporcionam algumas reflexões. Uma delas se deve ao silenciamento de sujeitos não negros ao observarem as exposições. Este momento em que se avistava as pessoas assistindo e pensando sobre o tema, sem exercerem muito diálogo sobre ele, implica pensar sobre o olhar que se tem sobre algo que, diretamente, pode não lhe dizer respeito. Nesse sentido, esse comportamento pode estar carregado de indiferença, descrédito, preconceitos, mas também, pode se intuir sobre a existência de um pensamento crítico sobre o tema em questão. Um indagar interno e silencioso questionando-se sobre a proposição daquela atividade pôde ser iniciado nestas pessoas. Assim, reflete-se quanto ao resultado do último censo. Ao pensar que, em 2010, ano do último levantamento realizado, quase 90% da população montenegrina afirmava-se branca, faz pensar que esta lógica também deveria estar presente nos anos de duração do projeto Kizomba. Uma segunda reflexão, agora referente às pessoas negras que visitavam a escola, diz respeito ao que pôde significar o Kizomba para as famílias negras. O fato de serem contempladas com aquela prática mostra a representatividade que a ação escolar apresentava: um exercício para o respeito, reconhecimento e pertencimento étnico-racial negro.

Nos relatos das professoras Rosaura e Elizabete, percebeu-se que, num primeiro momento, o Kizomba causou surpresa na comunidade escolar, uma vez que tinha uma proposição diferenciada. Inserindo-se na proposição festiva que o Kizomba propunha, a comunidade aderiu à prática, contribuindo com o projeto. Nas memórias da professora Elizabete:

“Ah, na época assim, eles se surpreenderam. Houve muita surpresa, mas foi com adesões também. Aderiram. Primeiro se surpreenderam, bah, mas por que estão fazendo isso, afinal de contas? Mas aí quando se surpreenderam, também já buscaram entender e participar. Aí uns: “Ah, eu tenho um objeto tal...”, sabe? Ah, mas uma foto antiga, um lugar tal, isso também aconteceu, sabe?”. (Elizabeth Gonçalves, entrevista, 27 de julho de 2021).

Prosseguindo sua narrativa, a professora Elizabeth relatou acerca da participação da comunidade escolar que, após o entendimento do que tratava o projeto Kizomba, contribuiu por meio de relatos importantes sobre antepassados e ancestralidade negra. Por meio dessas exposições, é possível constatar que uma das realizações do Kizomba foi o de levar as famílias à escola e conseguir, além da participação, a contribuição da comunidade escolar. O que também se problematiza é a surpresa que, primeiramente, foi percebida por parte dessa população. Vê-se que, no contexto temporal em que o Kizomba ocorreu, falar sobre negritude e a divulgação da cultura negra ainda não era algo naturalizado, sobretudo em uma cidade de colonização europeia. Cabe acrescentar o que diz Faria Filho (2004) acerca dos participantes envolvidos na cultura escolar: pais, professores e alunos produzem a referida cultura, porém cada um deles participa de um lugar diferente do sistema escolar. O lugar de partida destes sujeitos pode ser atravessado por muitas questões que podem contribuir ou não para a cultura escolar.

4.2 O Kizomba como expressão do Movimento Negro

Esta categoria pretendeu analisar as relações existentes entre o projeto Kizomba e o Movimento Negro. Por meio dos relatos informais e da entrevista com a professora Maria Izabél constatou-se que a emergência do projeto Kizomba está intimamente associada às mobilizações do Movimento Negro brasileiro da década de 1980. É importante retomar que naquele contexto a professora Maria Izabél passou a reconhecer-se como negra, acompanhando os debates nacionais promovidos, expressivamente, por entidades negras acerca da negritude no país. Na narrativa da educadora pôde-se observar que a sua participação no 1º Acampamento Negro Internacional, em maio de 1988, na cidade de Osório, no Rio Grande do Sul, configurou-se como um impulso para a afirmação da sua identidade étnica e a conseqüente busca por uma ação pedagógica que visasse à valorização histórico-cultural afro-brasileira no contexto do primeiro século após a abolição da escravatura no Brasil. A professora Maria Izabél assim expôs:

“(...) eu acho que essa experiência do acampamento foi determinante pra questão da Kizomba. Claro, eu tava me preparando assim, tudo, mas daí isso de estruturar aquilo bem forte assim, e ir até o fim do ano e fazer, porque vamos e convenhamos neh, Alexandre, assim, foi bem corajoso isso de botar assim, mais ou menos rapidamente em processo uma coisa que pretendia acontecer uma culminância em novembro, e tu tinha então, meio ano inteirinho de trabalhos, neh, e vamos, e no mês seguinte outra reunião e vamos fazer assim, e vamos avançar aqui, ou não avançar acolá, neh?”. (Maria Izabél Vargas da Silva, entrevista, 10 de julho de 2021).

Ao explicitar a tamanha significância do Acampamento Negro e a conseqüente ocorrência do projeto Kizomba, a docente apresentou que o engajamento para a concretude da proposição desta ação escolar pôde torná-la uma militante, mesmo sem pertencer a organizações negras. Nas suas palavras:

“Então, tudo foi uma coisa que teve que reunir uma força, eu atribuo assim, isso. Eu acho que isso me colocou em bom português, me meteu dentro do Movimento Negro, entende? Porque daí, assim, Alexandre, antes de ir, tu vê que o movimento é uma palavra linda, neh, movimento é lindo, eu vi ali escrito no teu trabalho, movimento, parecia que eu tava sozinha, mas como eu não fiquei parada, eu me movimentei. [...] eu não sabia quem eram os meus companheiros naquela hora, mas alguém tava se movimentando, fazendo outras coisas, eu compreendo isso, assim, sabe?”. (Maria Izabél Vargas da Silva, entrevista, 10 de julho de 2021).

Com essa reflexão, percebe-se que o Movimento Negro pôde produzir nos sujeitos negros que passaram a estar em movimento, mobilizações capazes de redefinir práticas e significados quanto à construção identitária e à luta contra o racismo. Nessa direção, Gomes (2011) assegura que o Movimento Negro tem caráter político ao assumir uma postura crítica que contribui para a ruptura de estigmas e favorece a entendimentos mais amplos acerca da realidade social da população negra. Conforme a autora, é por meio desta conduta politizada deste movimento social que emerge o fortalecimento para a realização de ações de cunho antirracistas e suas propagações. Para a autora:

Enquanto sujeito político, esse movimento produz discursos, reordena enunciados, nomeia aspirações difusas ou as articula, possibilitando aos indivíduos que dele fazem parte reconhecerem-se nesses novos significados. Abre-se espaço para interpretações antagônicas, nomeação de conflitos, mudança no sentido das palavras e das práticas, instaurando novos significados e novas ações. (GOMES, 2011, p. 135).

Um possível atravessamento das aspirações do Movimento Negro no projeto Kizomba foi a relação com o título que este evento recebeu como homenagem à Escola de Samba Unidos de Vila

Isabel do Rio de Janeiro que, no carnaval de 1988, desfilou com o samba-enredo intitulado Kizomba - A Festa da Raça. Na narrativa da professora Maria Izabél, o referido projeto escolar era para ser denominado como no título do samba-enredo, como uma forma de não apenas proferir o vocábulo raça, mas também de manifestar os significados deste conceito. Nas palavras de Maria Izabél:

“A primeira vez foi chamado de Festa da Raça. Entendessem o que quisessem com Festa da Raça, Kizomba a Festa da Raça. Eu sabia que isso provocava talvez, um protesto de que a gente celebrasse a raça negra, neh, mas eu quis dar esse nome por causa disso”. (Maria Izabél Vargas da Silva, entrevista, 10 de julho de 2021).

Conforme Gomes (2020), o viés sociológico atribuído à raça pelo Movimento Negro proporcionou ao Estado brasileiro identificar que a existência do racismo se justifica na origem étnica das pessoas e que este fator contribui para a desigualdade social existente entre grupos etnicamente diferentes. De acordo com Gomes (2020, p. 38), “O Movimento Negro ressignifica e politiza a raça, compreendendo-a como construção social”. A respeito da Festa da Raça, a ex-aluna Mariana, na sua entrevista, discorreu que a discussão se voltava à tônica da negritude. Conforme suas memórias:

“Ficava todo um clima de festa das raças, mas vamos ser sinceros é uma festa para exaltar a negritude. O 20 de novembro é para exaltar a negritude, tanto que é feriado em alguns lugares, mas aqui nesta república que a gente vive que é racista até hoje não é feriado, o que é um desrespeito com a história e com a memória”. (Marina Muniz de Moura, entrevista, 26 de junho de 2021).

A raça que o Kizomba quis enunciar, de acordo com a professora Maria Izabél, tinha a pretensão de afirmar a existência de um grupo que soma ao tecido social e que luta para manter-se em um sistema que se esforça em suprimi-lo. Como apresentado anteriormente, o Movimento Negro vai introduzir esta postura política à raça e, também, um sentimento identitário.

Ao ser nomeado “Kizomba – a festa da raça”, o samba enredo da Escola de samba Vila Isabel (1988) fazia menção a uma identidade brasileira que se fazendo racializada, se faz negra, branca e miscigenada. Grupos musicais que ganharam projeção nacional também fizeram referência ao conceito. Citam-se os grupos “Raça Negra (1983) e “Raça” (1985). Nos anos de 1990, o vocábulo esteve no título da revista criada para divulgação da temática negra no país, a “Revista Raça” (1996). Compreende-se, assim, que a conceituação referida passou a ter uma conotação

político-cultural de ressignificação do estigma e de sua transformação em emblema. A esse respeito, Hall (2020) produz reflexões ao relacionar a raça com a identidade nacional. Segundo o autor:

Nos últimos anos, as noções biológicas sobre raça, entendida como constituída de espécies distintas (noções que subjaziam as formas extremas da ideologia e do discurso nacionalista em períodos anteriores: o eugenismo vitoriano, as teorias europeias sobre raça, o fascismo), têm sido substituídas por definições culturais, as quais possibilitam que a raça desempenhe um papel importante nos discursos sobre nação e identidade nacional. (HALL, 2020, p. 37).

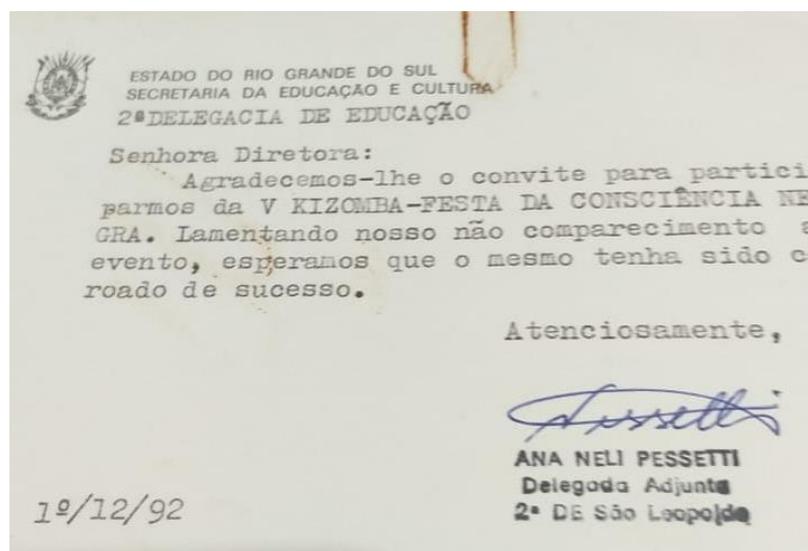
O título Kizomba – Festa da Consciência Negra está presente em alguns escritos, mas Kizomba – Festa da Raça também aparece em outros documentos. Nas imagens a seguir, o título enaltecendo a Consciência Negra aparece no material presente no arquivo da escola sobre a 1ª edição do projeto, em sua abertura, e também em um recebimento da 2ª DE referente ao convite da 5ª edição do Kizomba, em 1992.

Fotografia 8: Abertura I Kizomba – Festa da Consciência Negra



Fonte: Acervo da escola.

Figura 4: Recebimento da 2ª DE em agradecimento ao convite para participar da V edição do projeto Kizomba



Fonte: Arquivo pessoal da professora Maria Izabél.

Na imagem a seguir, o título do projeto é escrito com o vocábulo raça. A imagem que segue trata-se de uma reportagem de jornal realizada em fevereiro de 1992, sobre a proposição do projeto Kizomba e de suas realizações durante os quatro primeiros anos de edição.

Figura 5: Kizomba, festa da Raça

DESTAQUE DO LEITOR
Kizomba, festa da raça

Com este título, cuja tradição vigente em Angola, África, significa Festa da Raça, também entendida como dança ou canto comum do povo do Continente Africano, a E. E. Manoel de Souza Moraes apresentou-se com seus professores e alunos na "Capitão Cruz - Rua da Cultura" promoção comemorativa dos 42 anos da Biblioteca Pública de Montenegro.

Foi um trabalho muito interessante e significativo com a proposta de colocar na rua uma "Grande África", para que as pessoas procurassem saber o que é Kizomba. Segundo Maria Isabel Vargas da Silva, supervisora pedagógica da Escola, este tema está na escola desde 1988, a partir de uma pesquisa realizada por Martinho da Vila e sua mulher, Russa, para o enredo da Escola de Samba Unidos de Vila Isabel, sobre os 100 anos da Abolição e que acabou dando à Escola de Samba o título de Campeã do Carnaval do Rio de Janeiro daquele ano.

Desde 1988 até a presente data esta é a quarta Kizomba que a Escola realiza. A primeira, de 10 a 20 de novembro de 1988, propôs-se a aprofundar a reflexão sobre a questão negra no Brasil, destacando os festejos do centenário da Abolição para 20 de novembro, Data Nacional da Consciência Negra. Teve como foco principal prestar uma homenagem à presença do negro na sociedade brasileira e o reconhecimento de Zumbi com o herói da raça negra no Brasil. Escola e comunidade constituíram, nessa ocasião, uma Comissão de Cultura com a presença, também, de três famílias negras, que participou ativamente de todas as atividades promovidas pela Escola.

A segunda Kizomba, promovida em 1989, teve como foco a questão da discriminação - esclarecendo que raça não é questão de cor de pele - mas de costumes, preferências, hábitos, fazendo um apelo à luta pela igualdade.

A terceira Kizomba, em 1990, enfocou a presença de Portugal como colonizador de países na África e no mundo e as ligações históricas, políticas e sociais entre Brasil, Portugal e África.

A quarta Kizomba, realizada durante o ano corrente, teve como foco aprofundar o estudo sobre o fato de o Brasil ser um país formado basicamente por três raças, branca, negra e indígena, que por sua vez, trouxera, para cá muitas outras nacionalidades.

Para desenvolver estes focos de interesse escola e comunidade deram-se as mãos e podemos concluir que o resultado dessa união tem sido excelente, a partir das inúmeras e variadas atividades desenvolvidas, entre as quais citamos:

- Exposição de objetos e trabalhos de artes plásticas representando modos de vida e manifestações artísticas do continente africano, expressas também na obra de artistas brasileiros, como Tarcila do Amaral, por exemplo.
- Painel, no Teatro Roberto Arayde Cardona, com a participação de cinco membros da Comissão Executiva do Centenário da Abolição no R.G.S.
- Jantar afro-brasileiro - prato típico: feijoada com seus acompanhamentos originais.
- Confecção de camisetas da Kizomba.
- Enriquecimento do acervo da Biblioteca da Escola com livros doados pela Comissão sobre a verdadeira história da Abolição.
- Apresentações Artísticas: danças, trajés típicos com destaque para o estudo do ritmo.
- Feste afro com tendas representando as nações africanas que vieram ao Brasil.
- Visita a famílias antigas, de raça negra, para resgatar suas origens em Montenegro.
- Levantamento de termos usados em nossa língua, de origem africana.
- Exposição de selos das nações envolvidas no estudo.
- Estudos dos níveis de civilização, situação política e idioma falado nas nações que constituem o tripé original da raça brasileira.
- Dia de ritmos africanos na Escola.
- Fórum-vídeo sobre a questão negra no plano internacional que abordou: grito de liberdade sobre o apartheid na África do Sul; documentário sobre o continente africano e estudo de duas regiões típicas: região ao sul do Saara e vale do rio Nilo; "A cor Púrpura", estudo sobre a questão do racismo nos Estados Unidos.
- Na "Grande África" colocada na "Capitão Cruz - Rua da Cultura", no dia 26 de novembro último, a Escola apresentou-se com:
 - Cena viva da cultura africana entre nós, com maquetes de um quilombo, uma casa-grande e uma senzala; manequim vestindo trajés típicos de trabalho e de festa e pratos de acarajé, farofa e abará confeccionados pelos alunos.
 - Discurso poético, com declamação, canto e dança, sobre o direito à não discriminação e à luta pela igualdade.
 - Quitanda "Tenda dos Milagres", com quitutes afro-brasileiros feitos pela comunidade escolar.
 - Painéis com trabalhos artísticos sobre o tema em estudo, textos e recados.
 - Estante com recortes, livros e revistas existentes na escola.

Pelo que nos foi dado apreciar neste dia, e ouvindo as palavras entusiasmadas da profa. Maria Isabel ao relatar o interesse demonstrado pelos alunos, pela comunidade escolar, bem como os resultados alcançados até agora através do desenvolvimento deste trabalho, podemos concluir que a direção e professores da E. E. Manoel de Souza Moraes trabalham intensamente na busca da educação integral do seu alunado. Só podemos fazer elogios e sugerir que a comunidade montenegrina procure conhecer o que está acontecendo nesta Escola e, quem sabe, aproveitar a grande ideia para aplicá-la no aprofundamento do estudo de outros grupos formadores da nossa nacionalidade.

A grande proposta de todo este trabalho é nos identificarmos como um país de raça mesclada pois nosso Brasil é o país que apresenta a maior mistura de raças no mundo.

Certamente este é o grande motivo para que seja eliminada a visão preconceituosa da questão racial entre nós. Realizando este trabalho, a Escola Manoel de Souza Moraes vai capitalizando uma esperança muito forte de que isto venha a se concretizar num futuro próximo.

Lylian Ruth Schoelkopf

seguinte em seu CPD?

Procure a solução

10 ANOS

ibidata

sa associada
SSESPRO

MONTENEGRO FONE (051) 632-2065
PORTO ALEGRE FONE (0512) 42 3311
BOVO HAMBURGO FONE (0512) 41-4921

Fonte: Arquivo pessoal da professora Maria Izabél.

Ao retornar ao projeto Kizomba e às articulações com os grupos do Movimento Negro, na programação da primeira edição do projeto já é possível analisar uma aproximação entre um coletivo negro e o evento escolar. De acordo com a professora Maria Izabél, Roberto dos Santos, que era integrante do Círculo de Pais e Mestres da escola e militante do Movimento Negro de Porto Alegre, esteve na organização de uma atividade proposta pela docente, intitulada *Painel com Membros da Comissão Estadual do Centenário da Abolição*. Os integrantes desta Comissão, bem como Roberto dos Santos, reuniram-se no auditório do Centro Cultural de Montenegro e proferiram falas à comunidade escolar, convidada a fazer parte do evento. A proposta do encontro,

como o título sugere, tratou do debate sobre a realidade da população negra após cem anos da abolição da escravatura no Brasil.

Na imagem a seguir, o registro deste encontro. A professora Maria Izabél aparece na primeira foto, em pé, organizando a mesa que foi composta pelos painelistas. Roberto, integrante da comissão, aparece no centro da mesa oficial.

Fotografia 9: Painel com Membros da Comissão Estadual do Centenário da Abolição: Programação da primeira edição do projeto Kizomba



Fonte: Arquivo da escola.

A narrativa da professora Maria Izabél também revelou o seu interesse em pesquisar sobre a história da população negra de Montenegro e contou que, por meio de reuniões realizadas na escola, dentro das intenções do Kizomba, dialogou com famílias de estudantes negros, assim como integrantes de grupos locais do Movimento Negro, com a presença de Roberto e Elizabete. Essa aproximação, segundo a docente, tornava aquelas pessoas próximas da escola, fazendo-as pertencer àquele espaço que era um local de interesses em comum. Essas pesquisas somavam-se aos

esforços do grupo Consciência Negra que, anos mais tarde, como conclusão dos estudos, produziu o documentário já referido “O Negro no Vale do Caí”. A professora Maria Izabél mostrou-me alguns escritos sobre estes encontros que foram por ela salvaguardados, mas que não foram publicados.

Ainda em se tratando das relações entre o Kizomba e entidades de Movimento Negro, a professora Maria Izabél entende que a professora Elizabete, membro do grupo Consciência Negra de Movimento, tenha se configurado como uma referência de um coletivo negro na escola. A presença dela na instituição, enquanto professora e militante negra, pôde dar mais visibilidade ao referido movimento social, aproximando o grupo Consciência Negra de Montenegro à instituição. Embora já houvesse algumas entradas de Roberto na escola, desde a primeira edição do Kizomba, como integrante do CPM e militante negro, é possível compreender que a chegada da professora Elizabete à escola, em 1991, ampliou a noção de negritude já trabalhada na escola e permitiu ao grupo de movimento negro supracitado conhecimentos para a criação de uma agenda de valorização da cultura negra e de enfrentamento ao racismo em âmbito escolar.

Nesse sentido, cabe mencionar que em conversas com a professora Mariléa, integrante do coletivo negro em questão, ficou-se sabendo que, por intermédio da professora Elizabete, ao vivenciar o projeto Kizomba e ao divulgá-lo no grupo, suscitou nos membros a aspiração de uma parceria mais efetiva com a Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes. Essa integração consistiu em o educandário sediar um evento intitulado Painel Regional sobre o Negro e a Educação, ocorrido em 1993. Esta frente organizada pelo grupo Consciência Negra, tendo como mote a discussão sobre a educação da criança negra, reuniu personalidades do Movimento Negro do estado do Rio Grande do Sul e professores da educação básica que participaram do encontro.

Quando questionada sobre a relação entre o Movimento Negro e o projeto escolar, a professora Elizabete disse que não tinha certeza se o Grupo Consciência Negra ou o Kizomba veio antes. Este momento evidenciou que a produção de memórias da docente não estava seguindo uma ordem cronológica, uma vez que, também, não tinha esta intenção, e nessa circunstância da entrevista, a professora havia manifestado que deveria encerrar a conversa. Pelas conversas com a professora Mariléa, a ida da Elizabete para a Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes foi o que resultou em parcerias, como o espaço cedido pela escola para a realização do 1º Painel sobre o Negro e a Educação, organizado pelo grupo Consciência Negra de Montenegro. Conforme Mariléa:

“A professora Elizabete foi transferida da escola onde ela estava para a Escola Manoel de Souza Moraes, acredito que como supervisora e, neste momento, ela toma ciência do trabalho da professora Maria Izabél Vargas da Silva. Ela conhece o trabalho Kizomba. Se eu não me engano, já deveria estar na 2ª, ou 3ª edição. E ela chega fascinada contando pra nós que tem esse trabalho maravilhoso da professora Maria Izabél e aí nos convida a participar. Nós participamos da Kizomba, de algumas edições da Kizomba e o nosso relacionamento começou a se estreitar, neh. E quando o grupo Consciência Negra decidiu fazer alguma atividade mais efetiva porque a Kizomba era mais voltada aos alunos e à comunidade e o Grupo Consciência Negra pensou em fazer um trabalho voltado aos professores, a sua prática em sala de aula. Então, em conversa com a professora Maria Izabél, nós conseguimos o espaço da escola para que se fizesse o 1º Painel sobre o Negro e a Educação que foi voltado para os profissionais da Educação como um tudo”. (Conversa informal com a prof.ª Mariléa Vargas).

Mesmo sem conseguir lembrar das primeiras articulações entre o grupo a que pertencera e a escola, foi possível verificar que, para a professora Elizabete, o grupo Consciência Negra de Montenegro foi, por meio dos atravessamentos no Kizomba, construindo algumas de suas pautas. Para a professora Elizabete:

“(...) a Kizomba era como eu disse, assim, pano de fundo. Nos ajudou muito nessa quebra de braço aí que a gente teve. (...) a gente se integrou com a Kizomba, e passamos a refletir também sobre o nosso próprio município. Então, nós nos localizamos muito aqui, começamos a refletir a respeito da negritude de Montenegro, onde é que estava localizada, quantos nós éramos até então, neh, e qual era o nosso vínculo com o mercado de trabalho, aquelas coisas assim, a nossa trajetória, enquanto, também, a educação, o mercado de trabalho neh, e a questão de zoneamento, onde é que nós estávamos em grande maioria, onde é que nós estávamos em minoria? As nossas residências, como que nós estávamos convivendo com isso, neh”. (Elizabete Gonçalves, entrevista, 27 de julho de 2021).

A respeito desta memória e das interligações do projeto Kizomba com grupo Consciência Negra, vê-se que frentes empreendidas por este coletivo negro puderam ser vistas assim como as que foram levantadas durante o projeto na escola. Este fato foi analisado na entrevista com a professora Rosaura que, ao se referir ao trabalho pedagógico desenvolvido no Kizomba, mencionou a problematização que gerava ao questionar a condição social dos negros no Brasil aos alunos, propondo reflexões a partir disso.

As narrativas da professora Rosaura indicam um estreitamento com o grupo Consciência Negra de Montenegro por meio do Roberto. Coordenador deste coletivo na época, o militante pôde fazer muitos atravessamentos no projeto Kizomba, contribuindo com as intenções deste projeto escolar. A esse respeito, a docente faz as seguintes declarações:

“(...) o Roberto era a mola mestra do Movimento e ele estava dentro da nossa escola, então, o Movimento era nosso. E, ahn, com as questões do Roberto e a família do Roberto, as filhas do Roberto estudarem dentro da escola, a gente cresceu muito nisso porque eles conseguiam trazer pessoas influentes pra falar com a gente, sabe? Cada Kizomba sempre vinha uma pessoa que estava inserida nos movimentos regionais, movimentos estaduais pra vir conversar com a gente, aí o Movimento tava ligado na gente, sabe?”. (Rosaura Maria Muniz de Moura, entrevista, 10 de julho de 2021).

Refletir que no Kizomba houve a expressiva presença de um participante de um grupo de Movimento Negro, o qual não era professor da instituição, diferentemente do que acontecia com a professora Elizabete, permite a compreensão de que a escola sensibilizou-se com a temática étnico-racial a ponto de firmar parcerias com este movimento social. Entender que nas edições do projeto, militantes negros de diferentes locais, e possivelmente de segmentos distintos, foram ao educandário, permite pensar sobre a possibilidade das (des)construções de conhecimentos tanto para alunos quanto para professores e comunidade escolar. Gomes (2020) destaca o papel do Movimento Negro quanto as suas intervenções na sociedade ao dizer que:

Ele é o sujeito capaz de transformar em emancipação aquilo que o racismo construiu como regulação conservadora. Nesse processo, a raça e os demais sinais diacríticos são ressignificados e recodificados politicamente. As categorias de cor passam a ser critérios de inclusão (como no caso das cotas raciais), e não de exclusão. O corpo negro ganha uma releitura política, afirmativa e identitária. (GOMES, 2020, p. 99).

A inter-relação de pessoas do Movimento Negro na instituição pôde, também, dar visibilidade ao projeto, para além dos muros da escola.

4.3 Educação antirracista: “cidadãos mais conscientes e pessoas melhores”

Conforme já apresentado anteriormente, a escolha deste tópico buscou mobilizar as produções de significados a partir do projeto Kizomba e suas possíveis reverberações nas ex-alunas e também nas professoras entrevistadas. Ao principiar esta apresentação, traz-se a percepção das alunas. A primeira, Sabrina, evidencia que esta prática escolar pôde ser um convite ao estudo das culturas que formam o país e o quanto à miscigenação, elemento presente na sua narrativa, pode elucidar a uma noção de que independente da etnia, todos devem ser tratados com respeito.

“Pra mim, tudo isso gerou um impacto muito positivo na formação da minha pessoa, na formação dos meus valores, aumentando minha admiração e respeito a toda cultura não só a afrodescendente, respeito a todo ser humano, pois bem me lembro que era muito discutido da miscigenação dos povos e a riqueza que isso representava e que todos somos iguais. No contexto de uma escola pública, tínhamos mestres excelentes, que passaram ensinamentos únicos para formar nós cidadãos mais conscientes e pessoas melhores”. (Sabrina Klunck, entrevista, 28 de junho de 2021).

Esse excerto dialoga com o que Priscila, também ex-aluna da instituição, produziu de significados acerca do projeto. Para a ex-aluna, o projeto Kizomba foi um exercício de enaltecimento das culturas provenientes dos grupos étnicos que formaram o país, além de uma prática antirracista.

“Estes anos da minha vida me ensinaram muito, reforçaram a educação antirracista que eu já recebia em casa, aprendi a amar a cultura de vários povos, não somente africanos, lembro de ter aprendido a confeccionar cestos com indígenas, tecer enfeites, fazer rendas com baianas, aprendi dobraduras com amigos japoneses (origamis), a curiosidade e a paixão por aprender dura até hoje, tenho amigos nas partes mais distantes das Filipinas, em Portugal, EUA, China, México, Luanda, Alemanha, e contando com a facilidade da internet, aprendo muito com todos eles. Devo tudo isso às minhas professoras e a “sementinha” plantada lá na minha infância e adolescência, chamada Kizomba! (...) Era uma época do ano em que nos divertíamos demais e aprendíamos mais ainda, principalmente a colaborar com as tarefas, respeitar as diversidades, encantar-nos com as culturas e crenças”. (Priscila Sebastiani, entrevista, 04 de agosto de 2021).

Sabrina, que se autodeclara branca, e Priscila, que se autodeclara bugra¹⁵, trazem em seus discursos a importância do projeto Kizomba para as concepções produzidas acerca da diferença e da diversidade cultural. Silva (2020) propõe reflexões sobre os efeitos da globalização e das diásporas, por exemplo, no que diz respeito às formas miscigenadas em que se encontram as populações na pós-modernidade. A produção de uma diversidade cultural ocupa um lugar de destaque quando comparada às antigas culturas hegemônicas e, ao ser respeitada, sua transmissibilidade contribui para a formação de novas identidades. O autor reflete sobre a importância do trabalho pedagógico para a que a abordagem da diversidade cultural não se reduza a possíveis polarizações. Nas palavras de Silva (2020):

¹⁵ No Rio Grande do Sul, as populações indígenas são também chamadas de bugres, denominação originalmente pejorativa que, com o tempo, vem sendo ressignificada. Cabe pontuar que a ex-aluna ao se autodeclarar bugra, se referia à sua mestiçagem étnica, que, nas suas palavras é formada pela descendência européia, africana e indígena.

Uma primeira estratégia pedagógica possível, que poderíamos classificar como “liberal”, consistiria em estimular e cultivar os bons sentimentos e a boa vontade para a chamada “diversidade” cultural. Neste caso, o pressuposto básico é o de que a “natureza humana” tem uma variedade de formas legítimas de se expressar culturalmente e todas devem ser respeitadas ou toleradas – no exercício de uma tolerância que pode variar desde um sentimento paternalista superior até uma atitude de sofisticação cosmopolita de convivência para a qual nada que é humano lhe é “estranho”. Pedagogicamente, as crianças e os jovens, nas escolas, seriam estimulados a entrar em contato, sob as mais variadas formas, com as mais diversas expressões culturais dos diferentes grupos culturais. (SILVA, 2020, p. 97-98).

Na continuidade do seu pensamento, o autor propõe que se avalie as práticas pedagógicas.

Por essa perspectiva, a diversidade cultural é boa e expressa, sob a superfície, nossa natureza comum. O problema central, aqui, é que esta abordagem simplesmente deixa de questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que, antes de tudo, produzem a identidade e a diferença. Em geral, o resultado é a produção de novas dicotomias, como a do dominante tolerante e do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica mais benevolente e da identidade subalterna, mais “respeitada”. (SILVA, 2020, p.98).

As exposições das professoras Elizabete e Rosaura remontam quanto à maneira de abordar a questão racial com os alunos no Kizomba e, neste ponto, permitem perceber que se em alguns momentos a estratégia pode ter recaído em uma visão “liberal” em outros se estabeleceu a desnaturalização e a criticidade quanto à pedagogia para o trabalho acerca da diversidade cultural. Embora as intenções do Kizomba fossem contribuir para a valorização das relações étnico-raciais, e isso possa ter acontecido, Silva (2020) pontuaria que a abordagem sobre a cultura negra e indígena sem referir a subalternidade que é associada a elas, em razão da diferença, poderia ser um entrave para as discussões acerca da diversidade cultural. O pensamento de que todos somos iguais e que, por tal razão, assim como se fala da cultura europeia, é preciso que se fale de todas as outras, sem crítica, ao invés de valorizar a diversidade, colabora para a noção de culturas hegemônicas: A cultura europeia como a esclarecida em detrimento daquelas que sofreram com o colonialismo e a escravidão, por exemplo.

Em um contraponto, produzido pelas memórias da professora Rosaura, ao relembrar a participação de Roberto e da sua família nas edições do Kizomba, a docente narrou que foi possível, além da exposição da história e cultura afro-brasileira, uma abordagem crítica quanto a essa apresentação. Nas palavras da professora:

“E as pessoas ali da comunidade faziam a feijoada, ajudavam a servir, traziam os objetos de casa, por exemplo, uma grande pessoa, uma grande família, foi o Roberto dos Santos que eu, sou testemunha, eu desmontava a casa do Roberto e da Regina [esposa] e levava pra escola. Eu fazia não sei quantas viagens de carro, eu buscava tudo o que podia buscar na casa deles (emoção na voz) pra montar na nossa escola e o Roberto fazia... grande amigo meu, me emociono (choro). Fazia aquela feijoada típica história pros alunos, relatava o porquê, tudo a gente dizia o porquê, tudo era o porquê”. (Rosaura Maria Muniz de Moura, entrevista, dia 31 de agosto de 2021).

Por meio desse relato, em que se apresenta mais uma vez o vínculo com o militante Roberto e de sua família com o Kizomba, a professora Rosaura indica que, para além da exposição dos elementos referentes à negritude, havia a explicação para os alunos do trabalho que se desenvolvia para o diálogo no tocante à diversidade cultural. Quando a docente diz que “tudo a gente dizia o porquê”, é possível entender que, por intermédio da parceria estabelecida com Roberto, tensionavam-se questões sobre a subalternidade associada à cultura negra com a tentativa de valorizá-la e respeitá-la.

Ao analisar as narrativas de Mariana, ex-aluna, autodeclarada branca e filha da professora Rosaura, percebeu-se, por meio de um relato emocionado, o sentimento de orgulho pelo fato de o trabalho empreendido pela mãe oportunizar uma educação que valorizasse a diferença, por meio de uma prática inclusiva. Nas memórias de Mariana:

“(...) eu acho que lá atrás a minha mãe instintivamente sem saber, ela queria que os alunos entendessem, ela queria mais igualdade ela não queria que crianças pretas ficassem segregadas. Como era uma escola estadual não havia disparidade entre alunos brancos e pretos, tá, mas assim que eu saí daquela escola e fui para uma escola alemã mudou tudo. Tinha salas que eu não tinha nenhum colega negro, tinha salas que eu tinha um, sabe. Então assim, e não se falava sobre isso, não existia Kizomba. Eu estranhei muito, mas por sorte eu absorvi tudo isso com a minha mãe e aí foi”. (Marina Muniz de Moura, entrevista, 26 de junho de 2021).

Nas percepções de Mariana, o projeto Kizomba produziu ressonâncias muito significativas em sua vida. Neste sentido, sua constituição abarca elementos do projeto escolar. Em suas palavras:

“(...) hoje eu sou umbandista. Eu sou cambone. Eu trabalho numa casa de umbanda, sou de uma corrente que é uma coisa que tá muito ligada também. É uma religião de raízes afro e é tudo daí. Foi tudo da Kizomba. De lá eu tirei fragmentos de religiosidades, de coisas da minha vida, tipo eu toco cavaco, toco não, faço barulho ali, sabe, mas eu peguei vários fragmentos da negritude. Eu não me apropriei, eu entendo que a partir daqui eu posso fazer certas coisas, que é tocar, participar de uma religião, que é... o time que eu torço, eu me envolvo muito com futebol. O time que eu torço é o

time que foi o time onde pode jogar gente que não era só imigrante alemão que é o Inter, então eu fui criada assim”. (Marina Muniz de Moura, entrevista, 26 de junho de 2021).

Por meio deste relato, é possível intuir que a constituição identitária da ex-aluna Mariana foi forjada por influências do projeto Kizomba. As descentrações do sujeito, conforme Hall (2020) enuncia, produzem um deslocamento das subjetivações para um local que dialoga com outras identidades, podendo redefinir a identidade de origem. Em suas palavras:

Aquelas pessoas que sustentam que as identidades modernas estão sendo fragmentadas argumentam que o que aconteceu à concepção do sujeito moderno, na modernidade tardia, não foi simplesmente sua desagregação, mas seu deslocamento. Elas descrevem esse deslocamento através de uma série de rupturas nos discursos do conhecimento moderno. (HALL, 2020, p. 22).

Conforme o pensamento de Hall (2020, p. 28): “‘o sujeito’ do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno”. Neste sentido, as identidades que se reconstroem reunindo representações, símbolos e o sentimento de pertencimento a uma dada cultura, sem levar em consideração a sua natureza étnica, são chamadas de identidades híbridas. Sobre isso, Silva (2019) esclarece que:

Na perspectiva da teoria cultural contemporânea, o hibridismo – a mistura, a conjunção, o intercurso entre diferentes etnias, entre diferentes raças – coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas. O processo de hibridização confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades nacionais, raciais ou étnicas. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas. (SILVA, 2019, p. 87).

Para além da sua produção de memórias sobre o Kizomba, Mariana revelou que, no seu entendimento, as escolas devem estar atentas para a realização de um trabalho que dialogue sobre a diversidade, assim como foi o que aconteceu na Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes. A entrevistada compreende que, nos tempos em que vivemos, a escola precisa ter cada vez mais atuação política e que neste trabalho, seja possível a formação de pessoas cujas identidades se pautem na empatia, na solidariedade e no respeito. Com as palavras de Mariana:

“(...) se não tiver incentivo na escola, não espera em casa, principalmente, nos tempos que a gente tá vivendo... De fake news de notícia, de um retrocesso completo em tudo que a gente viveu. A gente tem o presidente que é declaradamente racista, os filhos dele também... Declaradamente misógino, homofóbico, enfim contra todas as minorias. Assim, não espera que em casa, as pessoas que elegeram “os cara”, ensinem crianças a uma luta antirracista, a entender a solidão da mulher negra, o feminismo negro... O quanto é importante, eu sou uma mulher branca falando e eu sei o quanto é importante. O quanto a gente dá as costas para isso, sabe? Feminismo sem luta política e sem feminismo negro não é feminismo. Tudo isso serviu de base para todas essas coisas que eu procuro hoje, sabe? Então assim, para mim, eu posso dizer que foi fundamental para eu me tornar a pessoa que eu sou hoje sabe, culturalmente, socialmente e politicamente porque eu acho que tá tudo ligado, sabe? Aquilo era um ato político e a gente nem sabia. Era educação e educação é política, neh?”. (Marina Muniz de Moura, entrevista, 26 de junho de 2021).

Para a entrevistada Marilize, ex-aluna declarada negra, o projeto Kizomba propunha uma forma de valorização étnica que não reduzia a temática negra à escravidão, pelo contrário. Segundo a entrevistada, este projeto proporcionava o entendimento de que era possível almejar novas perspectivas.

“Tudo foi um aprendizado enorme. Todo mundo, eu acredito, que para muitos colegas na época, e tantas outras crianças que passaram pela escola que participaram do projeto que viram sim que apesar de todo o sofrimento que o povo teve durante o período da escravidão, apesar de todo esse sofrimento, eles comemoravam, eles tentavam ser cada vez melhores neh, e isso fez com que a gente pensasse em cada vez evoluir, mostrar nossa capacidade. Somos sim capazes como qualquer outro ser humano, como qualquer outra etnia, neh”. (Marilize Silva Garcia, entrevista, 14 de junho de 2021).

Ampliando as noções de possibilidades provocadas pelo projeto, Marilize, por meio de suas memórias, reforçou a importância da apresentação positiva dada à cultura negra. Neste sentido, é interessante destacar a concepção de representação entendida por Hall (2020) como a forma pela qual uma identidade será construída. A entrevistada referiu-se ao projeto como um exercício humano que, ao estimular a autoestima da criança negra, suscitou nela, e supostamente em outras crianças, a determinação de ir adiante e ultrapassar as adversidades que são provenientes do racismo. Ao esse respeito, Marilize assim referiu:

“Eu vejo assim, muitas pessoas que não pensam no futuro melhor não pensam em mostrar que tem capacidade. Sim, eu acho que é um pouco disso também. Essa questão de ser capaz, de procurar ir além... Eu poderia ter parado... Acho que foi muito em função desse projeto porque, apesar de relatar todos os fatos históricos, neh, a gente

era exaltado no que a gente fazia durante o projeto. Eu lembro que tudo era lindo, tudo assim... Mesmo quando era na escola, as barraquinhas com classes... Era uma coisa tão linda de se ver. Eu acho que isso fez com que muitas pessoas seguissem, neh, não se sentissem perdidas no mundo, sozinhas nos seus desejos, nas suas ânsias, nas suas necessidades e hoje isso já não tem mais... Não tem esse projeto humano”. (Marilize Silva Garcia, entrevista, 14 de junho de 2021).

Na entrevista de Letícia, autodeclarada negra, identificou-se que o projeto Kizomba constituiu-se em um projeto escolar que permitiu aos alunos, sobretudo aos negros, o reconhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira, tendo em vista que a abordagem convencional acerca da negritude no âmbito escolar tenha sido a escravidão. Para Letícia, o Kizomba foi uma proposta pedagógica assertiva que mobilizou noções de pertencimento étnico-racial nos alunos. As memórias da entrevistada revelam que:

“Foi a primeira vez e única provavelmente na vida toda, que eu ouvi falar de negros de uma forma que me acalentava, neh. De coisas bonitas, neh, de respeito. Porque depois dessa experiência, a gente sabe que a referência que a gente tem de negritude, é o ser descendente de escravo. E lá no Manoel de Souza Moraes, já tinha uma forma diferente de se ver, neh. A gente como criança não se dava por conta, mas já se fazia o que hoje é preconizado na 10.639. Já se falava sobre história e cultura afro. Então foi quando eu tive acesso à cultura, principalmente. Porque daí sim, se fazia feijoada, sim, se falava de capoeira de uma forma mais efetiva como dança, neh, até ali a gente ouvia algumas coisas, mas não tinha claro. E o principal, assim, era muito acessível à nossa idade, à nossa compreensão”. (Letícia Silva dos Santos, entrevista, 26 de novembro de 2021).

Com essa produção de memórias é possível destacar o movimento vanguardista que representou o projeto Kizomba, tendo sua emergência quinze anos antes da promulgação da Lei 10.639. Ainda, analisando para além da proposta, o que já apresenta traços importantes no que diz respeito às intenções do projeto, tem-se o realizável. A viabilidade para a produção dos saberes apontados pela Letícia pode ser compreendida como um dos resultados desta prática. Para tanto, a entrevistada reitera que os possíveis resultados só assim ocorreram mediante ao engajamento dos professores que precisaram aderir à proposição.

“Era um trabalho muito bem feito pelas professoras neste sentido que havia uma participação de alunos negros e alunos não negros. A atenção, a questão do envolvimento das turmas, e daí, um outro status que é importante da gente pensar que era um envolvimento não só de professoras negras, mas de toda uma equipe, neh, de todos os professores. Não era aquela bandeira que se levanta sozinho, unitário e sim, um projeto de escola e eu vejo como significativo na minha constituição”. (Letícia Silva dos Santos, entrevista, 26 de novembro de 2021).

Para Letícia, o projeto Kizomba foi uma prática em que se trabalhou a representatividade negra, e, dessa forma, foi um elemento importante para a construção da sua identidade. A entrevistada destacou que, enquanto uma criança negra “se ver nos espaços”, abriu possibilidades para novas perspectivas. Neste sentido, Woodward (2019) dissertou sobre a importância da representação para a construção da identidade. Conforme a autora:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que estes sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. (WOODWARD, 2019, p. 18).

As reflexões de Woodward (2019) levam em consideração que a forma em que as representações são apresentadas incidem na formação das identidades, podem ser relacionadas com a maneira pela qual as representações da história e cultura negra foram retratadas no Kizomba. Letícia revelou, por meio das suas memórias, como se sentiu bem representada enquanto criança negra e como o projeto pôde produzir reverberações atualmente no seu trabalho como professora e psicóloga. Na narrativa de Letícia:

“Até faz uma semana, assim, eu fiz uma hora do conto numa turma e eu me lembrei muito da [escola] Manoel. Lembrei muito do meu tempo de escola porque eu vi a satisfação de uma das crianças em se ver no livro. Quando eu abri a página do livro “Tanto Tanto” de Trish Cooke em que aparecem os primos, a criança negra pulou e começou a dar o nome dos primos dela. E daí o quanto isso é significativo para uma criança de cinco anos, poder se ver, se ver numa história. Isso me reporta muito ao trabalho feito na [escola] Manoel de Souza Moraes, porque era um momento que a gente se via, neh, porque nos livros didáticos, a gente não se via, nas revistas da época, a gente não tinha esse espaço e logo depois, saindo da escola, em outros espaços educativos só se falava em escravidão”. (Letícia Silva dos Santos, entrevista, 26 de novembro de 2021).

Mesmo Letícia sendo filha de militante do Movimento Negro, na sua narrativa se evidenciou que o arcabouço de informações do seu núcleo familiar só foi realmente entendido quando teve contato com o Kizomba, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes. Letícia reforçou o alcance das intenções do projeto para ela e considerou essa instituição de ensino como um local de acolhida, favorável na sua constituição pessoal e profissional.

“Acho que foi ali que eu, por mais que venha de um ambiente em que se discutia muito a negritude, foi na escola Manoel de Souza Moraes que foi acessível ao meu entendimento. Adequado ao meu momento de vida, ao ser criança, ao ser criança negra, então, assim, isso fez sentido de poder ligar as outras práticas que eu já vinha acompanhando, porque até ali, ou a gente se via numa posição de escravidão, sempre aquelas questões históricas e em contrapartida, eu tinha em casa que se falava muito da questão da resistência, do comprometimento, da postura das crianças negras, isso desde muito cedo, e daí, na escola, eu consigo me ver num espaço de poder falar, de respeito, de ver a minha história de uma forma diferente, então eu acho que foi uma grande semente, assim, a escola Manoel de Souza Moraes até como a minha formação, como professora no futuro”. (Leticia Silva dos Santos, entrevista, 26 de novembro de 2021).

A entrevista de Leticia revelou que o projeto Kizomba pôde ser uma proposta pela qual se deu visibilidade aos alunos negros ao se contar histórias para além da escravidão. As representações do negro, acompanhadas com elementos culturais, foram importantes para a sua construção identitária. Woodward (2019) discorreu sobre a singularidade cultural como posituação da identidade nos novos movimentos sociais do ocidente a partir da década de 1960 e, analisando o projeto Kizomba, pode-se observar uma intenção de ressignificar a cultura negra na construção de crianças negras e nas suas reverberações. Leticia, ao voltar ao Kizomba em suas atividades profissionais, reiterou a significação deste exercício para a valorização das subjetivações negras.

Em se tratando da análise acerca do pertencimento étnico-racial das ex-alunas e da forma pela qual elas concebem o projeto Kizomba, tensionam-se as diferentes produções de significados mediante as narrativas das entrevistadas. É possível perceber que, nas memórias das ex-alunas Sabrina e Priscila, o projeto escolar se revelou como uma possibilidade para o conhecimento de culturas diferenciadas, destacando o respeito estabelecido para com a diversidade cultural e com a miscigenação. Vê-se, também, em suas falas que, embora reconheçam a importância do Kizomba, não revelaram por meio das suas narrativas o quanto esta experiência pode atribuir sentido às suas identidades. Pelas leituras dos seus depoimentos, entende-se que os atravessamentos oportunizados pelo Kizomba não produziram o que Hall (2020) chamou de descentração dos sujeitos nas entrevistadas. Elas, com demonstração de carinho e saudosismo pela prática escolar, apresentam certo distanciamento daquilo que foi exposto com o Kizomba. Não é possível constatar que a vivência pode ressignificar noções de pertencimento identitário.

Com a narrativa da ex-aluna Mariana, percebeu-se que as noções de identidade, presentes no seu relato, indicam que o Kizomba pôde ser uma ação que auxiliou a entrevistada, hoje adulta, a constituir-se de elementos advindos com o referido projeto escolar. Mesmo etnicamente se

autodeclarando branca, vê-se que Mariana não faz do seu reconhecimento étnico/biológico um impedimento para que apresente uma pertença à cultura afro-brasileira, redefinindo sua identidade. É o que diz Hall (2020) quanto a isso:

[a identidade] É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2020, p. 12).

Com as entrevistadas Marilize e Leticia perceberam-se diferenças na forma como as ex-alunas compreendem o Kizomba no tocante ao aspecto étnico-racial. Ao declararem-se negras, verificou-se que, para elas, o projeto foi uma importante visibilidade para o reconhecimento da história e cultura negra, por meio da representação positiva destes aspectos. O sentimento de pertença, favorecendo a construção de uma identidade pautada em elementos que não se centravam na escravidão, foi uma das constatações analisadas nas narrativas das ex-estudantes. Ainda, percebeu-se pelos relatos que o Kizomba pôde ser entendido como uma possibilidade que os estudantes, sobretudo os negros, tiveram de sentirem-se valorizados e capazes de lutar e atingir seus objetivos.

Ao apresentar as memórias das professoras referindo-se aos alunos, a professora Maria Izabél, na sua entrevista, relatou sobre não poder contribuir com dadas questões, pois, para ela, era difícil fazer esta avaliação, uma vez que possui relatos de emoções. A professora Elizabete pontuou como via as relações entre os alunos negros e não negros no projeto:

“(...) os negros se sentiam muito contemplados e os brancos buscavam se aproximar daquela história assim, de participar, de entender melhor”. (Elizabete Gonçalves, entrevista, 27 de julho de 2021).

Nas suas memórias, a integração, como importante estratégia adotada pelas professoras, pôde ter sido o recurso para que não houvesse distinção, embora o trabalho fosse direcionado principalmente às questões da negritude. Conforme a professora:

“Nós sempre nos referimos ‘Os nossos alunos da Escola Estadual Manoel de Souza Moraes’, ‘Os nossos alunos’. Não eram nem esse grupo, nem aquele, eram os nossos. A integração é a melhor coisa que tem, quando tu desintegra dá um revertério muito grande contra a gente mesmo”. (Elizabete Gonçalves, entrevista, 27 de julho de 2021).

Com a narrativa da professora Rosaura, é possível dizer que, assim como o projeto Kizomba permitiu o trabalho para a valorização da diferença e da diversidade cultural, a prática favoreceu a relação interpessoal dos estudantes. Conforme a docente:

“Se estabeleceu dentro da escola um grande respeito, um grande respeito entre o aluno negro e o aluno branco. Um grande respeito, um respeito assim, ohh de não fazer diferenciação, sabe? Um respeito de não fazer “Ai, eu to fazendo isso aqui porque ele é negro, então, eu tenho que fazer isso pra que ele, tenha uma melhor posição.” Não! Aquilo começou surgir natural, sabe? Começou surgir natural, eles começaram ficar ali miscigenados ali dentro sabe? Não teve mais ofensas, não teve mais, a gente e a gente viu um grande respeito. Um grande respeito”. (Rosaura Maria Muniz de Moura, entrevista, 31 de julho de 2021).

Em se tratando da avaliação do projeto Kizomba na vida dos estudantes, tanto a professora Elizabete quanto a professora Rosaura acreditam que esta prática tenha oportunizado aos alunos conhecimentos histórico-culturais capazes de torná-los sujeitos que reconhecem as vicissitudes associadas à pertença negra, assim como são capazes de discernir acerca do racismo e o preconceito racial. De acordo com as memórias da professora Elizabete:

“Acredito que até a vida adulta deles, eles enxergam bem melhor, assim. Eu tenho convívio, já convivi com alguns deles, neh, e vejo assim, que eles têm uma outra sintonia, já enxergam melhor essas questões do racismo, preconceito, neh, aquilo marcou bastante, foi uma época muito marcante. (...) Houve um crescimento assim, sabe? De como entender essas relações. Muito válido, Alexandre, até o dia de hoje, porque tudo que tu aprende tu não desaprende. As pessoas não vão perder de vista, aquilo fica assim: “Na minha escola estudamos isso, realizamos determinadas atividades” e realizavam muitas atividades. É impressionante, era uma festa mesmo”. (Elizabete Gonçalves, entrevista, 27 de julho de 2021).

Na leitura da professora Rosaura:

“Olha, enquanto eles estavam ali junto com a gente eu senti uma diferença no pensar dos alunos, eles começaram a pensar a questão bem diferente do que eles vieram de casa pensando. Eles tiveram um pensamento diferente. E, hoje em dia, quando eu encontro um aluno ou que eu falo e que tem esse grupo de WhatsApp dos alunos eles mandaram muitas fotos, eles têm recordações, eles falam como era bom, como eles mudaram, como eles viam as coisas diferentes pela Kizomba, neh. Eles têm belas recordações, como nós. Acredito que todos que viveram têm”. (Rosaura Maria Muniz de Moura, entrevista, 31 de julho de 2021).

A última análise desta categoria revela como o projeto Kizomba é avaliado pelas professoras entrevistadas no que tange à ação profissional e, também, pessoal. Para a professora Maria Izabél, o Kizomba foi para além de uma prática pedagógica, uma experiência que permitiu a ela sentir-se por “inteira”. Ao narrar sobre a capacidade do projeto ter contribuído, a docente assegura que:

“Com certeza, porque tem um filósofo que define, assim, Alexandre, que distingue duas coisas: O homem inteiro e o homem inteiramente, sabe? Então, vamos dizer, pra mim, eu inteira, ou eu inteiramente? Eu acho que a Kizomba me proporcionou uma experiência de eu ser uma mulher inteiramente, por causa disso de me tomar de assalto assim, e me envolver totalmente. Todos os campos meus estarem ali ligados, plugados naquela experiência e querendo que ela acontecesse e tendo uma noção de que aquilo ali podia se procriar no tempo, assim, entende?”. (Maria Izabél Vargas da Silva, entrevista, 10 de julho de 2021).

A professora Rosaura elucidou que o Kizomba pôde influenciar na sua maneira de pensar e de agir e que isso, também, pôde ter consonâncias na sua família. Ao passo que produziu novas concepções, pôde contribuir para a constituição dos filhos e a uma nova postura profissional.

“Olha, a Kizomba me enriqueceu como pessoa, como ser humano sabe? Ela influenciou dentro da minha família, a minha família se agregou à Kizomba. Aonde eu pude influenciar, aonde eu trabalhei em outras escolas, eu levei a Kizomba no meu coração, no meu fazer e muito dentro da minha ideia. Porque eu sou uma pessoa diferente do que eu fui, diferente das pessoas da minha família digamos assim, sabe? Eu cresci. Primeiro eu cresci pessoalmente, eu pessoa, cresci com isso e eu amei isso. Eu adorei isso, eu me entrelacei a isso, eu influenciei os meus filhos. Os meus filhos... eu acho que eles são as pessoas que são por causa disso. Eu melhorei como pessoa, me tornei uma outra pessoa, comecei ter uma outra visão, neh, Eu acho que profissionalmente eu também cresci, sabe?”. (Rosaura Maria Muniz de Moura, entrevista, 31 de julho de 2021).

As memórias das professoras Maria Izabél e Rosaura exprimem que o projeto Kizomba agiu na construção das novas identidades dessas docentes. Conforme Hall (2020), as identidades são mutantes e elas podem ser produzidas mediante as novas experiências a que somos submetidos, no sentido de possibilitar o alcance de determinados aspectos antes não contemplados. Nas palavras do autor:

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nos imaginamos ser vistos por outros. (HALL, 2020, p. 24-25).

A imersão na história e na cultura afro-brasileira, assim como todo o trabalho de enfrentamento ao racismo pôde produzir nas professoras novas concepções, novos jeitos de ser e de se reconhecer enquanto educadoras politicamente posicionadas na luta antirracista, na valorização da população negra e, no caso da professora Maria Izabél, na afirmação da identidade negra. Poderia se dizer que a experiência do Kizomba produziu novas inteirezas ou completudes nas docentes que tiveram suas identidades reformuladas.

Para a professora Elizabete o projeto engrandeceu a profissão ao propor o conhecimento por meio da prática de pesquisa acerca da cultura afro-brasileira. Segundo a docente, o exercício foi importante e, a partir dele, empreendeu novos estudos sobre a temática. Nas memórias da docente:

“O projeto Kizomba colaborou muito assim com a nossa formação porque nos fortaleceu muito na nossa área de pesquisa, no nosso engajamento com a cultura afro brasileira. Então, assim, ele deu um salto qualitativo neh, pra essa formação nossa porque, a partir do Kizomba a gente vai demonstrando mais interesse neh, em saber mais sobre a cultura...”. (Elizabete Gonçalves, entrevista, 27 de julho de 2021).

Este excerto da professora Elizabete propõe que se pense no projeto Kizomba como uma formação pedagógica. Gomes (2020) salienta que o Movimento Negro articula com os nichos da sociedade e que, por conta disso, estabelece suas interlocuções com o ambiente escolar. Ao entender o Kizomba como uma expressão do Movimento Negro, analisa-se que, por meio da formação dos professores, oportunizadas pelas experiências do projeto, estavam se sistematizando saberes sobre a cultura negra em uma perspectiva de ação política.

Ao finalizar a apresentação das análises realizadas, o capítulo a seguir reassume as intenções da dissertação, reunindo elementos que colaboram para as possíveis respostas deste estudo, considerando novos direcionamentos e, por meio da pesquisa apresentada, sugestões de novos caminhos investigativos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma dissertação é, certamente, uma mistura de sentimentos variados que se fazem presentes em toda a demanda da escrita. Ao fazer menção ao que se sente neste processo, afirmo que a escolha do objeto de estudo do pesquisador precisa ser algo tão valioso quanto o fôlego que, perdido pelo cansaço da rotina acadêmica, reencontra-se em meio a *insights* repentinos. É preciso ser assertivo. Não basta gostar de dado tema, é preciso mais. Mais inquietude, problematização, amor, doses de afastamento e paciência. A escolha do projeto Kizomba é anterior a minha graduação e posso dizer que, inclusive, anterior a mim.

Ao ser apresentado à metodologia da História Oral, pela professora Luciane Sgarbi Santos Graziottin, percebi possibilidades muito interessantes. Conhecer lugares, pessoas e ideias através da memória daqueles que, no passado, vivenciaram situações que nos interessam, é como se fôssemos teletransportados para recantos acessíveis somente pela emoção. Por isso, ao tentar justificar que o projeto Kizomba é anterior a mim, digo isso não apenas por ele ser realizado em um tempo em que eu não era nascido, mas por ele abarcar, na sua essência, desejos de Zumbi, Ganga Zumba, Dandara, Percíria (minha trisavó escravizada), Roberto e de toda ancestralidade que acompanha a minha constituição.

Aventurar-me por caminhos investigativos que remontam o passado, me colocou diante de alguns desafios. Creio que o primeiro que possa ter surgido foi o de eu não ter cursado História e isso, em um primeiro momento, pareceu uma dificuldade expressiva. Sempre gostei da área em questão e, muitas vezes, fui inclinado, por gosto, para o trabalho em investigação histórica. Nas minhas pequenas incursões tenho uma participação em um projeto de nome “Memória Oral”, da Associação Cultural Beneficente Floresta Montenegrina. Esse projeto buscava, por meio da narrativa de senhores e senhoras que vivenciaram momentos no clube, a apresentação da história e causos que não ficaram registrados nos documentos oficiais da entidade. Pude entrevistar dois senhores, hoje já falecidos, e me envolver naquele processo de produção de memórias. O ano daquele trabalho foi 2011 e eu ainda nem havia iniciado minha formação em Ciências Biológicas.

Outra passagem que me permitiu revisitar o passado foi na construção do vídeo apresentado na festa de minha família materna, em 2016. Junto com um primo, coletei fotos antigas e ouvi de minha avó, tias-avós e outros parentes, muitas histórias referentes à origem da minha família. Posso dizer que esse momento foi especial em se tratando de poder conhecer, pela memória dos meus familiares, entes que já partiram e, também, ter a sensação de pertencimento, o que, para mim, foi

grandioso. Ao me reportar para estas experiências, considero-as como preparações muito incipientes para a realização da metodologia em História Oral, o que só conheci como tal em 2019.

Ao ser aprovado na seleção de Mestrado e, ao aprimorar-me nas leituras das disciplinas, fui compondo um pensamento, acerca da Educação, mais apurado quanto às questões filosóficas, históricas e legais, mas foi com a análise do campo temático, a qual inscrevo esta dissertação, que tive a percepção de que eu estava pesquisando um tema de grande valia para mim. Estabelecer como objeto de estudo um projeto escolar que tratou sobre a valorização da cultura negra entre 1988 e 2002, em uma escola estadual de uma cidade gaúcha de imaginário centrado na colonização europeia, apontava-me muitos interrogantes. Aproximando-me do objeto, busquei compreender a produção acadêmica por meio de dissertações e teses referentes ao estudo empreendido. Por ser uma ação escolar que ocorreu em um período anterior ao da Lei 10.639, de 2003, realizei uma busca que não considerasse essa temporalidade. Após o levantamento e análise do material, me deparei com pesquisas que se voltavam ao trabalho pedagógico para a valorização da cultura negra, mediante a sanção da referida legislação. Essa constatação indicava-me um campo fértil de estudos, uma vez que não foram localizadas pesquisas interessadas em analisar ações escolares de cunho antirracista e suas interligações com o Movimento Negro contemporâneo anteriores a 2003. Concomitante a este mapeamento, analisei as faces do Movimento Negro, buscando estabelecer a relação desse movimento social com a educação escolar no Brasil.

Esta busca mostrou-me lacunas sobre a forma pela qual a história da Educação brasileira considerou o acesso, a permanência dos negros nos bancos escolares e o seu posicionamento quanto às abordagens raciais. Percebeu-se que as mobilizações a esse respeito foram pautadas intensamente nos debates que o Movimento Negro travou na sua trajetória. Ao referir essa feita, cabe a menção de que a educação sempre foi uma das frentes deste movimento social. Conforme as leituras e análises de autores que se engajaram nesta investigação, é possível afirmar que a sensibilização do Estado em promover políticas que pretendem a igualdade racial na Educação se deu em razão das lutas dos grupos de Movimento Negro espalhados pelo Brasil, os quais não pouparam esforços em ressignificar o panorama educacional do país.

Por meio dessas constatações, e envolto de muitas emoções, o Kizomba parecia-me mais do que o mote da pesquisa, mas uma forma de homenagear em vida pessoas responsáveis pela sua criação e desenvolvimento. Pelas conversas iniciais que eu ia tendo com as professoras que se dispuseram em relatar suas memórias, fui percebendo um carinho e um sentimento além do saudoso em relação ao projeto Kizomba. Parecia que, mesmo que esta prática não tivesse dado certo (o que

não aconteceu), só o fato de elas estarem me relatando aspectos sobre ele, e saberem que alguém, anos depois, estava interessado em estudar este projeto, o Kizomba já havia ultrapassado as expectativas e alcançado o sucesso. Senti-me responsável em apresentar este trabalho à comunidade científica e de poder proporcionar às professoras notoriedade frente a uma ideia genuína, que foi, além disso, um ensaio escolar que dialogou sobre raça e negritude, em um contexto distinto ao que se tem hoje. Um pouco dos esforços empreendidos para a realização do projeto pode ser compreendido por meio da entrevista com as ex-alunas que, também, narraram-me suas percepções acerca desta experiência, ampliando o entendimento sobre o Kizomba.

A realização das entrevistas consistiu-se em um momento especial e que era muito aguardado por mim. Vivendo em um contexto pandêmico, ocasionado pela Covid-19, o encontro presencial com as professoras ocorreu seguindo os protocolos de segurança. As ex-alunas, que contatei após a realização do exame de qualificação da dissertação, aceitaram em contribuir com a pesquisa, mas o fizeram de forma remota, tendo em vista a localização geográfica das entrevistadas. A metodologia de História Oral, empregada para a realização dos diálogos, oportunizou que, muito do que foi produzido nas narrativas induzisse a tensionamentos, bem como tentei apresentar no capítulo analítico.

Com base nas entrevistas, algo bastante interessante foi ocorrendo. Algumas narrativas iam se ancorando a outras, enquanto algumas careciam de complemento por meio de outras narrativas. Considero que este processo tratou-se de uma *artesanía* em que peças foram se encaixando e construindo um artefato de valor imaterial. Com a produção de memórias acerca deste projeto escolar percebi que uma ideia ou proposta, que surgiu como algo inédito, pode trazer consigo, além de intenções, marcas de uma vida. Nesse sentido, atribuo a idealização do projeto Kizomba ao projeto de vida da professora Maria Izabél. Concordando com Gomes (2020), quando diz que o Movimento Negro é educador, a professora que, motivada pelas mobilizações deste movimento social, educou-se como mulher negra em face de todas as inquietações e preconceitos, encorajou-se para fazer do seu local de trabalho um espaço de luta por igualdade racial. Em se tratando disso, vê-se que o educandário, ao longo da sua história, procurou ser uma instituição acolhedora e de diálogo. Embora a filosofia da escola estimulasse uma postura acolhedora aos alunos e à comunidade, foi com o contexto da redemocratização do país e, em especial, com o projeto Kizomba, em 1988, que a temática racial evidenciou a diferença, produzindo novas concepções.

Essa percepção de escola, que abarcou no trabalho pedagógico noções de identidade, pertencimento étnico-racial e enfrentamento ao racismo, esteve intimamente relacionada com as

aspirações do Movimento Negro. Este que pode atribuir à professora Maria Izabél significados, acerca da sua negritude, esteve presente em todas as edições do projeto Kizomba, seja nas inspirações que originaram esta ação escolar, seja nos diálogos com militantes de grupos do Movimento Negro. Foi possível perceber que a realização do projeto, favorecido pelos atravessamentos desse Movimento. Assim, mesmo com as dificuldades referente ao material pedagógico ainda escasso na época da realização do projeto, as inconstâncias observadas de parte do professorado, que precisava se desvincular da instituição, ocasionando entraves na sua continuidade, ou ainda aqueles que, ao resistir à proposta, faziam-na, mesmo não a compreendendo ou agindo sob um racismo institucional, a escola conseguiu projetar-se como aquela que se posicionava a respeito da cultura negra. Com o passar das edições, a abordagem referindo-se aos indígenas também se incorporou às proposições do Kizomba.

No que diz respeito às práticas que ocorriam no projeto Kizomba, essas se enquadraram na perspectiva histórico-cultural. A apresentação de heróis africanos e afro-brasileiros por meio de contos, as oficinas de arte em que se conheciam artefatos afro-indígenas, a culinária e a musicalidade, que se fizeram presentes nas edições, marcaram a pedagogia festiva do Kizomba. A estratégia pedagógica comemorativa adotada pareceu-me uma opção para poder trabalhar um tema repleto de estigmas e preconceitos, procurando escapar da armadilha da vitimização. A forma alegre em dialogar sobre a raça, na verdade, possuía a seriedade e a responsabilidade para que a cultura negra e a indígena não fossem folclorizadas. Ainda, constatou-se que, mesmo atribuindo caráter celebrativo ao Kizomba, não se descartou a problematização frente às desigualdades raciais presentes na sociedade. Pelas narrativas das professoras, as disciplinas do currículo abordavam as questões inerentes ao Kizomba, mas não se esclareceu se isso ocorria mediante a um trabalho interdisciplinar ou se a realização não contemplava esse diálogo.

Viu-se que, aos poucos, a comunidade escolar foi aderindo à proposta do Kizomba, participando e se integrando à prática escolar. O apelo festivo, provavelmente tenha novamente favorecido para que as famílias se sentissem incluídas na referida ação. Destaco tal feita como um dos alcances do projeto, uma vez que, historicamente, a cidade de Montenegro não reconheceu a presença dos africanos e afro-brasileiros na sua formação, assim como se declara majoritariamente branca. Em se tratando da comunidade montenegrina, viu-se que, com a saída do Kizomba da escola para as duas edições do evento chamado “Rua da Cultura”, a população pôde identificar que a Escola Estadual Manoel de Souza Moraes, situada em um bairro que foi se elitizando e que continuou recebendo alunos de bairro mais pobres, propunha estudos raciais, em especial no tocante

à negritude. O trabalho do projeto Kizomba e suas articulações com o grupo Consciência Negra de Montenegro deu visibilidade à pedagogia empreendida pela escola, tanto quando o educandário sediou o 1º Painel Regional sobre o Negro e a Educação, mostrando-se uma escola preocupada com esta pauta, como quando a convite dos membros deste coletivo negro, a professora Maria Izabél foi chamada para relatar sobre o seu trabalho para os professores e gestores de educação que participavam da terceira edição do painel organizado pelo Consciência Negra de Montenegro.

Ao refletir sobre a projeção do projeto Kizomba, em âmbito do poder público municipal, não houve produção de memórias quanto a um possível reconhecimento da Secretaria Municipal de Educação ou qualquer intervenção no sentido de apoio ou busca pelos sabedores pedagógicos advindos com este projeto. Em relação à Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul, mantenedora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel de Souza Moraes, também não foram constatadas movimentações neste sentido. De acordo com a professora Maria Izabél, o órgão público conhecia o trabalho desenvolvido e pelo que se viu no material salvaguardado que a docente possui, em uma edição do Kizomba, a escola recebeu um documento da 2ª Delegacia de Educação, assim chamada à época, agradecendo o convite feito para que prestigiassem o Kizomba e dizendo sobre o seu não comparecimento. Um fato interessante é que esta Delegacia de Educação não foi contemplada com o projeto estadual “O negro e a educação”, inspirado no trabalho da professora Vera Triumpho dos APNS.

As narrativas das professoras apontam para o ineditismo da prática Kizomba. Este trabalho, conforme os seus relatos, não havia sido desenvolvido anteriormente em outras escolas. De acordo com as memórias de Letícia, foi a primeira vez que a aluna pôde ter conhecimentos escolares acerca da história e cultura afro-brasileira e, pelo que contou Mariana, ao sair da instituição escolar Manoel de Souza Moraes, não encontrou nas escolas por onde passou como aluna, uma manifestação parecida com a do Kizomba. Em conversa com Letícia, a ex-aluna relatou que Roberto, o pai que também se tornou professor, realizou na escola onde trabalhava ações que se similarizavam ao Kizomba. Ela não mencionou se o pai se inspirou nas formações que tivera em Porto Alegre com a professora Vera Triumpho ou com os próprios Painéis regionais sobre o Negro e a Educação que realizava estando à frente do grupo Consciência Negra. Mas, acredito que o Kizomba, do qual tinha conhecimento desde a origem, pôde produzir reflexões no sentido de dar à escola visibilidade para a luta antirracista.

Quanto às percepções discentes, viu-se que o projeto escolar mobilizou distintas compreensões. Ao ampliar o entendimento de diversidade étnica, estabeleceu-se um canal de

aproximação com culturas entendidas subalternizadas em que se reforçou o respeito às diferenças. Este relato, presente nas narrativas de Sabrina e Priscila dão indicações de que a proposta pedagógica do Kizomba fortaleceu a educação para as relações étnico-raciais. Essa constatação vai ao encontro do que as professoras Elizabete e Rosaura haviam mencionado quanto à forma como elas perceberam o trato entre os alunos da escola. Ainda, as docentes apostam que estes sujeitos, hoje adultos, compreendem a realidade racial de forma respeitosa. Outra análise possível dentro do quadro discente foi no tocante à constituição identitária dos alunos. A narrativa de Mariana apresentou elementos que elegem o Kizomba como inspirador para uma tomada de consciência que ressignificou o seu entendimento de identidade. Por meio das experiências vividas com o projeto e, ao obter conhecimentos de enaltecimento a afro-brasilidade, foi possível reconhecer a importância do Kizomba na constituição da ex-aluna. Em se tratando do que o Kizomba pôde representar, tanto a ex-aluna Letícia quanto Marilize pontuaram que a forma como a cultura negra foi retratada no projeto favorecia a sua valorização e a elevação da autoestima das crianças negras. Ser negro com o Kizomba consistia em pertencer à beleza da matriz africana e sentir-se orgulhoso disso.

Ao tentar responder o que se aprendeu com o projeto Kizomba cabe a reflexão de que além de contribuir para a noção de diversidade cultural, possibilitando a representação positiva do imaginário negro e da construção da identidade, a sua proposição também se consistiu em formação pedagógica para os docentes da instituição. Um convite a pensar sobre um tema “inovador” em se tratando do contexto temporal que, ao propor novos direcionamentos ao ofício docente, foi importante para a possível tomada de consciência de alunos, professores/as e, também, da comunidade montenegrina.

Analisando as intenções e a própria realização do projeto, vê-se que embora houvesse fragilidades quanto à execução, sua durabilidade foi considerável. Neste sentido, é possível constatar que este projeto não se personalizou à professora Maria Izabél, sua idealizadora. A saída desta docente da escola no ano de 1995, não inviabilizou a sua continuidade. A isso, analisa-se que no período de 1988 a 2002, a escola foi dirigida por professoras que simpatizaram com a proposta do Kizomba, permitindo assim, a sua prática com novos desdobramentos. Cabe assinalar que as escolas apresentam suas crenças, filosofia e cultura escolar, refletindo assim, o tipo de visão pedagógica em que acreditam.

Por meio deste estudo que remonta a uma ação escolar entre os anos de 1988 e 2002, desenvolvendo um pensamento étnico-racial, é possível constatar que o Movimento Negro do país no contexto anterior, e também durante a execução do projeto esteve muito envolvido e articulado

com as questões educacionais. As discussões em âmbito nacional, regional e municipal que eram feitas pelos grupos do Movimento Negro voltadas à educação escolar possibilitam reflexões de que o projeto Kizomba seja uma síntese do que se almejava neste sentido: uma educação plural que valorizasse a história do negro, assim como estimulasse os estudantes afro-brasileiros a uma elevação da sua autoestima. Ainda, vê-se que esta ação escolar, somada às outras que foram realizadas com a mesma proposição dentro deste período histórico, e na sua posterioridade, puderam constituir o adensamento da pauta que se tornou agenda política e, finalmente, em 2003, sancionada a legislação que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com o artigo 26 A.

Este trabalho acadêmico abriu possibilidades para que em futuras pesquisas com novas perspectivas possam ser empreendidas. Dentre as averiguações que suscitadas estão: as relações de educação não formal entre os membros participantes do clube Floresta Montenegrina; a empregabilidade da população negra e as possibilidades advindas com a Viação Férrea de Montenegro; maiores esclarecimentos sobre a categoria de escolas do Rio Grande do Sul denominadas Integradas. Com os resultados desta dissertação, acredito que a presente pesquisa pode contribuir para os estudos no campo da História da Educação, pois apresenta elementos que ajudam a compreender como a pauta étnico-racial intensificou-se nos discursos escolares, em se tratando das mudanças das práticas e da própria cultura escolar.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Rosyane de Oliveira. “**Professora, eu sou negra?**”: Relações raciais e sua abordagem no espaço escolar 2010 – 2016. 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18907> Acesso em: 12 jun. 2020.
- ADÃO, Jorge Manoel. **O Negro e a Educação**: movimento e política no Estado do Rio Grande do Sul (1987-2001). Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2002. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/158680/000321548.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 15 junho 2021.
- ADÃO, Jorge Manoel. Trajetória do movimento negro e educação no Brasil. **La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 12, n.2, p. 87-102, 2007. Canoas/RS. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/documentos/documentos/Educacao/V12_2_2007/06_Jorge_Manoel.pdf. Acesso em: 20 mai. 2020.
- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**, Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Pólen, 2019.
- AMARO, Sarita Teresinha Alves. **Negros**: identidade, exclusão e direitos no Brasil. Porto Alegre/RS: Tchê Editora, 1997.
- ARAGÃO, Jorge. Identidade. Compositor: Jorge Aragão. Brasil: Comercial Fonográfica RGE LTDA, 1992. LP.
- BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Educação escolar da população negra em São Paulo (1870-1920). In: ANPUH – SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23, 2005, Londrina, **Anais eletrônicos...** Londrina: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2005. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0970.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.
- BENITO, Agustín Escolano. **A Escola como Cultura**: experiência, memória e arqueologia. Campinas: Alínea, 2017.
- BENITO, Agustín Escolano. Las culturas de la escuela en España. Tres cortes historiográficos. **Pro-Posições**, Campinas/ SP, v.16, n 1, p. 41-63, 2005. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643754>. Acesso em: 18 jan. 2022.
- BISPO, Denise Maria de Souza. **História e cultura afro-brasileira em Sergipe**: antecedentes da Lei 10639/03 - (1980 – 2003). 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2015. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/5671> Acesso em: 20 mai. 2020
- BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no currículo oficial da rede de ensino. Brasília/DF: Diário

Oficial da União, 2003. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 25 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano trienal de educação 1963-1965**. Brasília: MEC, 1963. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001498.pdf> Acesso em jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf Acesso em: jun. 2020.

BRITTO, Walfredo Ferreira de. **Diversidades étnicas e fazer docente na educação física em Cuiabá (MT): uma discussão contemporânea na perspectiva do afrodescendente**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3058> Acesso em: 13 jun. 2020.

CIVITELLA, Sofia Magali. **Arqueologia afro-brasileira na Escola: Um desafio possível?** 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1943288 Acesso: em 06 jun. 2020.

COELHO, Janaina Fernanda Pereira. **Gritaram-me negra: Processos formativos da negritude**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/8994> Acesso em: 07 jun. 2020.

CONCEIÇÃO, Alexandre Ferraz da; BILHÃO, Isabel Aparecida. Entre caminhos complexos: a afirmação da negritude de uma professora e suas reverberações na educação pública de Montenegro/RS. **Revista Multiatual: Formiga/MG**, v. 3, n. 1, p. 64-80, 2022. Disponível em: <https://www.multiatual.com.br/2022/01/entre-caminhos-complexos-afirmacao-da.html> Acesso em: 17 jan. 2022.

CONCEIÇÃO, Alexandre Ferraz da; BILHÃO, Isabel Aparecida. Movimento Negro brasileiro e a educação escolar: o debate e a articulação política na década de 1980. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO - ASPHE/RS*, 26. **Caderno de resumos [...]** Pelotas: UFPEL/ASPHE, 2021. p. 43

CONSTANTINO, Francisca de Lima. **Diálogos e tensões: o olhar de professoras negras e brancas por sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2341?show=full> Acesso em: 06 jun. 2020.

COUTO, Roberta Moreira. **Um currículo como narrativa étnico-racial: Narrativas imagens da diferença negra no cotidiano da escola Vella Alves, no bairro do Jurunas, Belém-PA.** 2018. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola básica) - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola básica, Universidade Federal do Pará, Pará, 2018. Disponível em: <http://ppeb.proesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Disserta%C3%A7%C3%B5es/2018/ROBERTA%20MOR EIRA%20COUTO%20-%20DISSERTA%C3%87%C3%83O.pdf> Acesso em: 12 jun. 2020.

CRUZ, Josiane Beloni. **Colorindo invisibilidades: Um estudo de caso acerca de práticas de resistência negra na escola.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/ri/2803> Acesso em: 06 jun. 2020.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, J. **História da Educação do Negro e outras histórias.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DIAS, Lucimar Rosa. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, J. **História da Educação do Negro e outras histórias.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo, Niterói, v.12 n.23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>. Acesso em 14/05/2020. Acesso em: 15 ago. 2020.

FARGE, Arlette. **Lugares para a história.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gWnWZd8C5TxsxYc7d6KzbTS/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 agosto. 2021.

FORDE, Gustavo Henrique de Araújo. **“Vozes negras” na história da educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002).** 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/8561> Acesso em: 22 mai. 2020

FRANCO, Paulo Fernando Campbell. A trajetória do Movimento Negro Organizado e suas estratégias de superação do racismo na sociedade brasileira (1931-2003). **Leopoldianum,**

Santos/SP, v. 45, n. 125, p. 107-124, 2019. Disponível em:
<https://periodicos.unisantos.br/leopoldianum/article/view/884/745> Acesso em: 15 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GIUGLIANI, Beatriz. **O estigma da raça**: Um estudo etnográfico em escola municipal de Cachoeira (Bahia). 2013. Dissertação (Mestrado em Cultura, Desigualdade e Desenvolvimento) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais: cultura, desigualdade e desenvolvimento, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Bahia, 2013. Disponível em:
<http://www.repositorio.ufrb.edu.br/handle/123456789/731> Acesso em: 22 mai. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf> Acesso em: 30 jun. 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis/RJ: Vozes, 2019.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política e Sociedade**, Santa Catarina, v.10, n. 18, p. 133-154, 2011. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133> Acesso em: 13 jan. 2022.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set/dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf> Acesso: 26 jun. 2020.

GONÇALVES, Marília Pereira. **Enegrecendo o cotidiano escolar**: Estudo de caso em uma escola classe de Ceilândia (DF). 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em:
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/14199> Acesso em: 06 jun. 2020.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero Limitada, 1982.

GOOGLE MAPAS. Montenegro – RS. Disponível em:
<https://www.google.com.br/maps/place/Montenegro,+RS,+95780-000/@-29.6946729,-51.5104397,13z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x951bfb29cda85367:0xf043241a82efa89f!8m2!3d-29.6816904!4d-51.4680471> Acesso em 15 de mar. 2021.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencour. **Romagem do tempo e recantos da memória**: reflexões metodológicas sobre História Oral. São Leopoldo:Oikos, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

INSTITUTO LING. **Oliveira Silveira**: Conheça um dos idealizadores do dia da Consciência Negra. Instituto Ling. Disponível em: <https://institutoling.org.br/explore/oliveira-silveira-conheca-um-dos-idealizadores-do-dia-da-consciencia-negra> Acesso em 17 dez. 2021.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Maringá: **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, p. 9-43. 2001. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39195/Dominique%20Julia.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 26 out. 2020.

LOPES NETO, J. Simões. **Contos gauchescos e lendas do sul**. Porto Alegre: Globo, 1965.

KAUTZMANN, Maria Eunice Müller. **Montenegro de ontem e de hoje**. 3º volume. São Leopoldo, Rotermund S.A., 1986.

KIZOMBA -30 ANOS DE UM GRITO NEGRO NA SAPUCAÍ. Direção: Nathalia Sarro. Produção: Beatriz Barcelos, Danilo Alegre, Vitor Hugo Santos, Fabiana Mello. Roteiro: Nathalia Sarro, Fatima Rodrigues, Vinicius Natal. Fotografia: Nathália Rodrigues. País: Brasil. Produtora: Departamento Cultural da Unidos de Vila Isabel. Ano: 2018. Formato: Documentário online. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lkDCnLluMTU>. Acesso em: 20 mai.2020.

MAIA, Maria Edleuza. **A escola e a formação do estudante negro**: O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2015. Disponível em: http://www.uece.br/maie/dmdocuments/dissertacao_maria_edleuza_maia.pdf Acesso em: 07 jun. 2020.

MANDELA, Nelson. **Longo caminho para liberdade**: A autobiografia de Nelson Mandela. Boston, Massachusetts, EUA: Little Brown & Co, 1994.

MELO, Waldelilo Santos de. **A educação no Yla-dudu**: uma análise do movimento negro em Angra dos Reis. 2016. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicoraciais) - Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicoraciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: http://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/71_Waldelilo%20Santos%20de%20Melo.pdf Acesso em: 22 mai. 2020.

MONTENEGRO INSTITUCIONAL. Realização: ACI Montenegro/Pareci Novo e Sindilojas Montenegro. País: Brasil, 2015. Formato: vídeo online. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gFnKOYpFwxM&t=430s> Acesso em jan. 2021.

MONTENEGRO. Prefeitura Municipal de Montenegro. 2021. Disponível em: <https://www.montenegro.rs.gov.br/> Acesso em jan.2021.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. Petrópolis/RS. Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira** [S.l: s.n.], 2004.

NASCIMENTO, Abdias do. **Genocídio do negro brasileiro processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1978.

NETTO, José Cândido de Campos. **Montenegro**. Montenegro/RS: Livraria Gehlen, 1924.

NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. **Educação antirracista no município de São Paulo**: Análise das experiências pedagógicas na área de educação física escolar. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/59957> Acesso em: 12 jun. 2020.

NOGUEIRA, Rodrigo Muniz Ferreira. **Carnaval de Itabuna**: Memória, Identidade e Turismo. Dissertação. (Mestrado em Cultura e Turismo). Programa de Pós-Graduação em Cultura e Turismo. Universidade Estadual de Santa Cruz, Bahia, 2008. Disponível em: http://www.uesc.br/cursos/pos_graduacao/mestrado/turismo/dissertacao/dissertacao_rodrigo_muniz.pdf Acesso em: 31 jan. 2022.

O NEGRO NO VALE DO RIO CAÍ. Direção: Roberto dos Santos. Produção: Grupo Consciência Negra de Montenegro. País: Brasil. Produtora: Vídeo's Art Filmagens. Ano: 1997. Formato: VHS.

OLIVEIRA, Hélio de. **O racismo que (não) se vê**: a fórmula consciência negra e a utopia do discurso racista brasileiro. 2018. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/331836> Acesso em: 12 jun. 2020.

OLIVEIRA, Leyla Beatriz de Sá. **Cultura Afrocearense**: Um estudo sobre africanidades, educação e currículo em uma escola pública de Fortaleza. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3399> Acesso em: 20 mai.2020.

PEREIRA, Waldeir Reis. **Invisibilidade negra na educação**: Análises com base na experiência de uma professora de uma escola pública de Juiz de Fora/MG. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2345> Acesso em: 12 jun. 2020.

PINTO, Regina Pahim. Movimento negro e educação: a ênfase na identidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 86: Fundação Carlos Chagas, p. 25-38, 1993. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/936/941> Acesso em: 22 jun. 2020.

POLLACK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080> Acesso em: 26 agosto. 2022

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n.º 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <https://www.culturaegenero.com.br/download/silencio.pdf> Acesso em: 17 nov. 2020.

PORTELLI, Alessandro. **História Oral como arte da escuta**, São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PORTELLI, Alessandro. **Tentando aprender um pouquinho**: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. Projeto História 15. São Paulo, 1997.

PORTELLI, Alessandro. O Que Faz A História Oral Diferente. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História**, São Paulo, n.º 14, p. 25-39, 1997. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/819741/mod_resource/content/1/PORTELLI%2C%20Alessandro%20%E2%80%93%20O%20que%20faz%20a%20hist%C3%B3ria%20oral%20diferente.pdf Acesso em: 23 out. 2020.

RIBEIRO, Estela. **Projeto Consciência Negra – relações e posicionamentos de estudantes de uma escola em Guarulhos**: 2009 a 2015. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9831> Acesso em: 07 jun. 2020.

ROSEMBERG, Fulvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a10v29n1.pdf> Acesso em: 22 jun.2020.

SANTOS, Aderaldo Pereira dos. **Arma da Educação**: Cultura política, cidadania e antirracismo nas experiências do professor Hemetério José dos Santos (1870 – 1930). 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2019/tAderaldo%20Pereira%20dos%20Santos.pdf> Acesso em: 20 mai. 2020.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei no 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SCHÜLER, Thais Gaia; MAGALHÃES, Magna Lima. Uma História Ambiental da Batinga Sul – Rio Grande do Sul (Brasil). **HALAC – Historia Ambiental, Latinoamericana y Caribeña**, v.11, n.1, 2021. Disponível em: <http://halacsolcha.org/index.php/halac>. Acesso em abr.2021.

SEGANFREDO, Thaís. **O homem e o sopapo**: Giba Giba, expoente da cultura afro-gaúcha. Brasil de Fato RS. Disponível em: <https://www.brasildefatores.com.br/2020/04/23/o-homem-e-o-sopapo-giba-giba-expoente-da-cultura-afro-gaucha>. Acesso em: 16 out. 2021.

SEYFERTH, Giralda. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 53, p. 117-149, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i53p117-149>. Acesso em mar.2021.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf> Acesso em: 24 out. 2020.

SILVA, Luciana Santiago da. **A construção identitária de uma professora negra**: buscando pistas para construir práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar. 2013. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_99fd1cd719e5e4b913961b6606378713 Acesso em: 06 jun. 2020.

SILVA, Mariana Martha de Cerqueira. **Africanidades e Educação Popular**: uma análise de propostas e vivências pedagógicas de movimentos negros em Sorocaba. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8539> Acesso em: 20 mai. 2020.

SILVA, Nelson Fernando Inocencio da. **Consciência negra em cartaz**. 1993. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação – Programa de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, 1993. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/745> Acesso em: 08 out. 2020.

SILVA, Rutinéia Cristina Martins. **Escola e questão racial**: a avaliação dos estudantes. 2013. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/123347> Acesso em: 06 jun. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: _____. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ, 2019, p. 73-102.

SILVA, Vanessa Rodrigues da. Mulheres negras contando suas próprias histórias: Trajetórias de ativistas negra no Rio Grande do Sul. **Diversidade e Educação**, Rio Grande do Sul, v.7, n. especial, p.229-241, 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/9499/6188> Acesso em 22 out. 2021.

SILVA, Vanisio Luiz da. **Africanidade, matemática e resistência**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09122014-114244/publico/VANISIO_LUIZ_DA_SILVA.pdf Acesso em: 13 jun. 2020.

SIMONAL, Wilson. Tributo a Martin Luther King. Compositores: Ronaldo Boscoli e Wilson Simonal. Brasil: Odeon, 1967. Compacto de 7 polegadas.

SISTEMA IBGE DE RECUPERAÇÃO AUTOMÁTICA – SIDRA. **Tabela 3175 - População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade**. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3175#resultado> Acesso em fev.2021.

SOARES, Iraneide da Silva. Caminhos, pegadas e memórias: uma história social do Movimento Negro Brasileiro. **Universitas**: Relações Internacionais, Brasília, v. 14, n. 1, p. 71-87, 2016. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/relacoesinternacionais/article/view/3686/3087>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SOU. Direção: Andreia Vigo. Produção: Sheila Zago. Roteiro: Lílian Solá Santiago e Andreia Vigo, Fotografia: Lívia Santos. País: Brasil. Produtora: Bureau de Cinema e Artes Visuais. Ano: 2010.

Formato: Documentário online. Disponível em: <https://vimeo.com/17150152>. Acesso em: 13 jul. 2020.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TOMANCHIEVIEZ, Caroline. **História da África, identidade e cultura afro-brasileira na escola**: Uma análise do Projeto Aruanda - a voz da juventude negra. 2017. Dissertação (Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) - Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, Universidade Feevale, Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.feevale.br/Vinculo2/00000f/00000f72.pdf> Acesso em: 12 jun. 2020.

TRIUMPHO, Vera Regina Santos. Coletivo estadual de educadores negros: compromissos com a educação das relações étnico-raciais. **Identidade**, São Leopoldo, RS, v.6, p. 21-26, 2004. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/2272/2167> Acesso em: 20 julho 2021.

TRIUMPHO, Vera Regina Santos. O negro no livro didático e a prática dos agentes de pastoral negros. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.63, p.93-95, 1987. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n63/n63a19.pdf> Acesso em: 10 junho 2021.

VALENTIM, Reinaldo Antonio. **Movimentos sociais e educação**: Análise histórica sobre o processo de implantação da Lei 10.639/03 em MS - 1996/2006. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/637> Acesso em: 20 mai. 2020.

VILA, Martinho da. **Kizomba, festa da raça**. Compositores: Rodolpho, Jonas, Luiz Carlos da Vila. Brasil: CBS, 1988. LP

VIÑAO-FRAGO, Antonio. **Sistemas Educativos, Culturas Escolares e reformas**. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2007.

WASILEWSKI, Lara. **O Movimento Negro na educação brasileira e a Lei 10.639/03**: o contexto governamental de 1995 a 2003. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Paraná, 2015. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1625> Acesso em: 20 mai. 2020.

WEIMER, Rodrigo de Azevedo. Ser “moreno”, ser “negro”: memórias de experiências de racialização no litoral norte do Rio Grande do Sul no século XX. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 52, p. 409 – 428, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/eh/v26n52/08.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2020.

WELLER, Wivian; OTTE, Janete. Análise de narrativas segundo o método documentário: Exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Civitas**. Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 325-340, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/sksmwmSMgwVsZm8P34xCg9z/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 set. 2021.

WESCHELFELDER, Viviane Inês. **Modos de (re)existir, (re)sentir**: Mulheres negras e relações raciais na educação contemporânea. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7064> Acesso em: 12 jun. 2020.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ, 2019, p. 7-72.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa. *In*: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de Vilela, Rita Amélia Teixeira (orgs.) **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287 - 309.

**ANEXO A – LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS REFERENTE AO CAMPO
TEMÁTICO**

A1 - Levantamento das pesquisas encontradas com os descritores "Movimento Negro" "escola":
Dissertações

Autoria	Título	Ano	Instituição	Programa de Pós- Graduação
Reinaldo Antonio Valentim	Movimentos sociais e educação: Análise histórica sobre o processo de implantação da Lei 10.639/03 em MS - 1996/2006	2012	Universidade Federal da Grande Dourados	Programa de Pós-Graduação em Educação
Mariana Martha de Cerqueira Silva	Africanidades e Educação Popular: uma análise de propostas e vivências pedagógicas de movimentos negros em Sorocaba	2014	Universidade Federal de São Carlos	Programa de Pós-Graduação em Educação
Denise Maria de Souza Bispo	História e cultura afro-brasileira em Sergipe: antecedentes da Lei 10639/03 - (1980 – 2003)	2015	Universidade Federal de Sergipe	Programa de Pós-Graduação em História
Lara Wasilewski	O Movimento Negro na educação brasileira e a Lei 10.639/03: o contexto governamental de 1995 a 2003	2015	Universidade Tuiuti do Paraná	Programa de Pós-Graduação, em Educação
Waldelilo Santos de Melo	A educação no Yladdudu: uma análise do movimento negro em Angra dos Reis	2016	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ	Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicoraciais

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A2- Levantamento das pesquisas encontradas com os descritores "Movimento Negro" "escolas":
Teses

Autoria	Título	Ano	Instituição	Programa de Pós-Graduação
Gustavo Henrique de Araújo Forde	“Vozes negras” na história da educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)	2016	Universidade Federal do Espírito Santo	Programa de Pós-Graduação em Educação
Aderaldo Pereira dos Santos	Arma da Educação: Cultura política, cidadania e antirracismo nas experiências do professor Hemetério José dos Santos (1870 – 1930).	2019	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Programa de Pós-Graduação em Educação

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A3- Levantamento das Pesquisas encontradas “Consciência Negra” “escolas”: Dissertações

Autoria	Título	Ano	Instituição	Programa de Pós-Graduação
Leyla Beatriz de Sá Oliveira	Cultura Afrocearense: Um estudo sobre africanidades, educação e currículo em uma escola pública de Fortaleza	2011	Universidade Federal do Ceará	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira
Beatriz Giugliani	O estigma da raça: Um estudo etnográfico em escola municipal de Cachoeira (Bahia)	2013	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais: cultura, desigualdade e desenvolvimento
Luciana Santiago da Silva	A construção identitária de uma professora negra: buscando pistas para construir práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar	2013	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Programa de Pós-Graduação em Educação
Marília Pereira Gonçalves	Enegrecendo o cotidiano escolar: Estudo de caso em uma escola classe de Ceilândia (DF)	2013	Universidade de Brasília	Programa de Pós-Graduação em Educação
Josian e Beloni da Cruz	Colorindo invisibilidades: Um estudo de caso acerca de práticas de resistência negra na escola	2014	Universidade Federal de Pelotas	Programa de Pós-Graduação em Educação
SofiaMagali Civitella	Arqueologia afro-brasileira na Escola: Um desafio possível?	2014	Universidade Federal de Minas Gerais	Programa de Pós-Graduação em Antropologia
Maria Edleuza Maia	A escola e a formação do estudante negro: O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana	2015	Universidade Estadual do Ceará	Programa de Pós-Graduação em Educação
Estela Ribeiro	Projeto Consciência negra – relações e	2016	Pontifícia Universidade	Programa de Pós-Graduação em Educação

	posicionamentos de estudantes de uma escola em Guarulhos: 2009 a 2015		Católica – SP	
Janaina Fernanda Pereira Coelho	Gritaram-me negra: Processos formativos da negritude	2016	Universidade Federal do Espírito Santo	Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional
Waldeir Reis Pereira	Invisibilidade negra na educação: Análises com base na experiência de uma professora de uma escola pública de Juiz de Fora/MG	2016	Universidade Federal de Juiz de Fora	Programa de Pós-Graduação em Educação
Caroline Tomanchieviez	História da África, identidade e cultura afro-brasileira na escola: Uma análise do Projeto Aruanda - a voz da juventude negra.	2017	Universidade Feevale	Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social
Rosyane de Oliveira Abreu	“Professora, eu sou negra?”: Relações raciais e sua abordagem no espaço escolar 2010 – 2016	2017	Universidade Federal de Uberlândia	Programa de Pós-Graduação em História
Roberta Moreira Couto	Um currículo como narrativa étnico-racial: Narrativas e imagens da diferença negra no cotidiano da escola Vella Alves, no bairro do Jurunas, Belém-PA.	2018	Universidade Federal do Pará	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola básica
Carolina Cristina dos Santos Nobrega	Educação antirracista no município de São Paulo: Análise das experiências pedagógicas na área de educação física escolar	2019	Universidade Federal de São Paulo	Programa de Pós-Graduação em Educação

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A4- Levantamento das pesquisas encontradas com os descritores “Consciência Negra” “escolas”:

Teses

Autoria	Título	Ano	Instituição	Programa de Pós-Graduação
Walfredo de Ferreira Britto	Diversidades étnicas e fazer docente na educação física em Cuiabá (MT): uma discussão contemporânea na perspectiva do afrodescendente	2010	Universidade Federal do Ceará	Programa de Pós-Graduação em Educação
Rutinéia Cristina Martins Silva	Escola e questão racial: a avaliação dos estudantes	2013	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
Francisca de Lima Constantino	Diálogos e tensões: o olhar de professoras negras e brancas por sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar	2014	Universidade Federal de São Carlos	Programa de Pós-Graduação em Educação
Vanisio Luiz da Silva	Africanidade, matemática e resistência	2014	Universidade de São Paulo	Programa de Pós-Graduação em Educação
Hélio de Oliveira	O racismo que (não) se vê: a fórmula consciência negra e a utopia do discurso racista brasileiro	2018	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	Instituto de Estudos da Linguagem
Viviane Inês Weschelfelder	Modos de (re)existir, (re)sentir: Mulheres negras e relações raciais na educação contemporânea	2018	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS	Pós-Graduação em Educação

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

**ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
DESTINADO ÀS PROFESSORAS E ÀS EX-ALUNAS**



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Gostaria de me apresentar: meu nome é Alexandre Ferraz da Conceição; sou estudante do Mestrado Acadêmico em Educação e estou realizando uma pesquisa intitulada **Kizomba – Festa da Consciência Negra: Um projeto escolar influenciado pelo Movimento Negro (Montenegro/RS de 1988 a 2002)**. Estou vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, sob a orientação da Prof.^a Dra. Isabel Aparecida Bilhão.

O objetivo desse estudo é analisar as memórias de professoras e ex-alunas que participaram do Kizomba – Festa da Consciência Negra, buscando compreender, a partir de suas narrativas, motivações, realizações, alcances e limitações desse projeto. Acredito que, a partir de nossa entrevista, poderei entender melhor as concepções deste projeto, meu objeto de estudo.

Sempre que julgar necessário, você poderá solicitar informações sobre o andamento da pesquisa e/ou sobre seus resultados pelo e-mail: alexandreferrazconceicao@gmail.com e pelo telefone: (51) 995728733.

Gostaria de esclarecer que, conforme a Resolução nº. 466/2012, “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. [...] A análise de risco é componente imprescindível à análise ética” (p.7) e, conforme a Resolução nº 510/2016 “O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes [...], devendo para tanto serem adotadas as medidas de precaução e de proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos.” (p.8). Assim, se algum dos questionamentos formulados ao longo da entrevista provocar qualquer dano como, por exemplo: embaraço, forte emoção, irritabilidade ou dificuldade de lembrar, você poderá se recusar a responder no todo ou em parte às questões. Além disso, você também poderá desistir do estudo a qualquer momento. Em ambos os casos, me comprometo a não lhe causar nenhum tipo de constrangimento ou insistir em sua participação. Esclareço ainda que as informações prestadas serão utilizados para fins exclusivamente científico-acadêmicos.

Em razão do contexto pandêmico ocasionado pela Covid-19, nossas entrevistas e demais contatos serão ajustadas em comum acordo. Estes poderão ser realizados de forma presencial de maneira a obedecer os protocolos de segurança ou de maneira remota, para evitar perigo de contágio. O horário e o meio de interação serão escolhidos conforme sua conveniência, para minimizar os riscos de atrapalhar sua rotina doméstica e/ou profissional.

Se você aceitar participar, agendaremos data e o meio para a realização da entrevista.

Esse termo será assinado em duas vias; uma ficará com você e outra comigo.

Data: _____ de _____ de 2021.

Assinatura da participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____