



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE QUÍMICA  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM QUÍMICA

**ELTON BERNARDO SANTOS DA SILVA**

**EFETIVANDO A LEI 10.639/2003 NO ENSINO DE QUÍMICA: proposta  
de mediação didática com a temática cabelos crespos**

Salvador

2017

ELTON BERNARDO SANTOS DA SILVA

**EFETIVANDO A LEI 10.639/2003 NO ENSINO DE QUÍMICA:  
proposta de mediação didática com a temática cabelos crespos**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, apresentado ao colegiado de Química, Instituto de Química da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Química.

Orientadora: Prof. Dra. Bárbara Carine Soares Pinheiro

Salvador

2017

Silva, Elton Bernardo Santos da  
EFETIVANDO A LEI 10.639/2003 NO ENSINO DE QUÍMICA: proposta  
de mediação didática com a temática cabelo crespo / Elton  
Bernardo Santos da Silva. -- Salvador, 2017.  
78 f. : il

Orientadora: Bárbara Carine Soares Pinheiro.  
TCC (Graduação - Licenciatura em Química) -- Universidade  
Federal da Bahia, Instituto de Química, 2017.

1. Lei 10.639. 2. Identidade Negra. 3. Cabelo Crespo. 4.  
Química. I. Pinheiro, Bárbara Carine Soares. II. Título.

QUI B03 Silva, Elton Bernardo Santos da

Efetivando a Lei 10.639/2003 no Ensino de Química: proposta de mediação didática  
com a temática cabelos crespos/ por Elton Bernardo Santos da Silva - 2017.

Orientadora: Profa. Dra. Bárbara Carine Pinheiro

Trabalho de Conclusão de curso (graduação) – Universidade Federal da Bahia, Instituto  
de Química.

ELTON BERNARDO SANTOS DA SILVA

EFETIVANDO A LEI 10.639/ 2003 NO ENSINO DE QUÍMICA: PROPOSTA  
DE MEDIAÇÃO DIDÁTICA COM A TEMÁTICA CABELOS CRESPOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como requisito parcial para obtenção do grau de  
Licenciado em Química, Instituto de Química,  
Universidade Federal da Bahia.

**Banca Examinadora**

Bárbara Carine Soares Pinheiro - \_\_\_\_\_  
Doutorado, UFBA, Brasil  
Universidade Federal da Bahia

Katemari Diogo da Rosa - \_\_\_\_\_  
Doutorado, Columbia University, EUA  
Universidade Federal da Bahia

Carlos Silva da Silva - \_\_\_\_\_  
Doutorado, UFCE, Brasil  
Universidade Federal do Ceará

## AGRADECIMENTOS

O início da caminhada, desde o refletir acerca do tema a ser pesquisado, até o presente momento de término desta primeira etapa da pesquisa foi longa, dolorosa, vários “ódios” ressentidos, principalmente quando comecei a perceber a perversidade intrínseca no processo de pesquisa em que as nossas subjetividades e os nossos tempos de descobertas e amadurecimentos são pouco respeitados e o que se busca no final, é o produto pronto, dentro de prazos e a integridade do (a) pesquisador (a) quase não é motivo de preocupação durante o processo.

O conhecimento das minhas histórias-memórias, da minha ancestralidade, o autocuidado comigo mesmo e com a minha espiritualidade preta foram indispensáveis e fundamentais para que eu pudesse finalizar esse trabalho.

Ao longo da produção desse TCC me mantive firme e forte graças a Ogum, Exu, a ancestralidade das matas, a Oxum e a Oxalá. As tentativas de desistência que vira e mexe passaram pela minha cabeça foram abatidas e cortadas pela espada de Ogum. Ogunhê! A disciplina e o eixo que obtive nesse mês de agosto para poder concluir o processo foi ajuda que Exu me concedeu e a ele, todo o meu respeito e gratidão. Laroîê! Aos caboclos e a LogunEdé que me atiravam a todo momento flechadas de autoestima, me curando e revigorando para a busca de caçadas exitosas. A Oxum, a química que purificou volumes e mais volumes das águas contaminadas que tentaram me adoentar e afogar-me. Que o fluxo das suas águas me direcione para horizontes límpidos e doces. Salve Oxum! Que a paciência de Oxalá continue sendo morada em minhas inquietações e angústias.

Para sobreviver no ambiente hostil e perverso aos corpos negros como é o caso das universidades, andar armado (metaforicamente falando), vigiado e acolhido pelas energias da natureza e não andar só são estratégias fundamentais que nós, estudantes negrxs, precisamos cultivar para resistirmos a esse ambiente.

Aos familiares sanguíneos e amigxs-família, gratidão pelos apoios, abraços, sorrisos, fechações, acolhimento das minhas angústias e chateações. Tudo isso serviram de incentivos para que continuasse escrevendo a continuidade das nossas histórias. Ubuntu!

Em memória a meus/minhas antepassados,meus/minhas avôs/avós e bisavôs/bisavós, grato pelos esforços comunais realizados em vida, esforços esses

responsáveis pela minha construção enquanto pessoa. Sigo cada dia mais convicto que sou a continuidade de cada um de vocês. Máximo respeito aos mais velhos (as) presentes aqui no Aiyê ou no Orun.

À minha orientadora, professora Dra. Bárbara Carine em ter aceitado o convite para caminharmos juntxs nesse processo de elaboração desse trabalho. Gratidão!

Axé!

Eles querem que alguém  
Que vem de onde nós vem  
Seja mais humilde, baixa a cabeça  
Nunca revide, finge que esqueceu a coisa toda  
Eu quero é que eles se... ! (EMICIDA)



SILVA, Elton Bernardo Santos da. Efetivando a Lei 10.639/2003 no Ensino de Química: proposta de mediação didática com a temática cabelos crespos. Trabalho de Conclusão de Curso- Instituto de Química, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

## **RESUMO**

Instrumento de reconhecimento da importância do estudo da história e cultura africana e afro-brasileira em todas as áreas do conhecimento, a Lei 10.639/2003, quando, seriamente cumprida, traz indagações teóricas, políticas e metodológicas para o ambiente escolar ao questionar o modelo branco de agir-pensar na educação formal básica. A aplicabilidade da lei em questão se mostra negligenciada, tendo como uma das justificativas, a ausência de materiais didáticos orientadores de práticas pedagógicas comprometidas com as diferenças étnico raciais. Dessa forma, o presente trabalho consiste em aplicar a Lei 10.639 no ensino de química por meio da elaboração de uma proposta didática (sequência didática) para ser trabalhada no ensino do conteúdo químico interação interpartículas ou intermoleculares com a temática cabelos crespos. Sendo o multiculturalismo o referencial teórico orientador do fazer pedagógico.

Palavras-chave: Lei 10.639; Química; Didática; Cabelo Crespo; Identidade Negra.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
1.REFERENCIAL TEÓRICO .....	16
1.1 A HISTÓRIA DO MOVIMENTO NEGRO: DO PROTAGONISMO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A CRIAÇÃO DA LEI 10.639/03 .....	16
1.2 MULTICULTURALISMO .....	35
1.2.1 MULTICULTURALISMO: REFLEXÃO-AÇÃO DE OUTRAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	36
2. METODOLOGIA .....	41
3. APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	43
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA .....	73

## INTRODUÇÃO

Há mais de dez anos em que se oficializou a lei 10.639, no ano de 2003, alterada pela lei 11.645, em 2008, percebe-se tímido avanço no currículo da educação básica quando se trata da discussão das questões étnico-raciais voltadas para o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, principalmente nas disciplinas curriculares da área das ciências naturais (Química, Física e Biologia).

As duas leis referidas refletem as lutas, as dores e processos de resistências empreendidos durante todo o século XX, em nosso país, protagonizados pelos movimentos negros e indígenas, além dos diversos grupos antirracistas. A democratização da educação era a pauta central dessas atuações políticas.

Democratizar não se restringia ao aumento do número de vagas nas escolas para incluir os grupos marginalizados. Questionar as representações negativas desses grupos, ausência das experiências não hegemônicas no currículo, o racismo dentro das escolas que resultava em altas taxas de evasão dos sujeitos negros, baixa estima destes e o baixo desempenho acadêmico eram práticas naturalizadas na educação formal brasileira e que precisavam ser repensadas e extintas.

O currículo da educação básica no Brasil é marcado por narrativas hegemônicas que supervalorizam a história ocidental europeia e invisibilizam as histórias das civilizações e sociedades africanas e orientais, grupos estes que participaram ativamente do processo de desenvolvimento da humanidade e que, portanto, devem ser apresentados e estudados no ambiente escolar.

É papel da escola fomentar e instrumentalizar a apropriação dos conhecimentos construídos e sistematizados ao longo da história da humanidade, sendo muitos desses conhecimentos elaborados por grupos historicamente marginalizados e esquecidos pelo currículo de base ocidental-masculino- branco-heteronormativo das nossas escolas.

O artigo 215 da Constituição Federal de 1988, no inciso III, estabelece a valorização da diversidade étnica e regional como um dos pilares para o desenvolvimento cultural do país (BRASIL, 1988). A diversidade étnica e o pluralismo cultural são partes fundamentais no processo de construção da sociedade brasileira. A romantização desse caldeirão cultural que é o Brasil é a visão mais recorrente e largamente disseminada, principalmente, pela escola. De acordo com esta ótica, deve-se respeitar e/ou tolerar a

diversidade. No entanto, visões mais críticas apontam para a necessidade e a importância de construir discursos que considerem as relações de poder que engendram o cenário cultural brasileiro. Assim, se faz preciso demarcar a diferença como elemento essencial desse contexto.

Na diferença, a relação entre “nós” e os (as) “outros (as)” é tencionada. O “nós” existe porque os (as) outros (as) existem. O ato de classificar o “nós” e o (a) outro (a) não pode ser realizado desconsiderando as relações de poder nesse processo. A questão do outro e da diferença não podem escapar do bojo da educação e deixar de ser preocupação pedagógica e curricular (SILVA, 2000). Ainda segundo este autor, é na interação entre o nós e o outro que as identidades dos sujeitos vão sendo construídas.

A Química, na educação básica, apresenta-se como um componente curricular descontextualizado da realidade dos discentes e pouco reflexiva dos processos sociais que não estão ligados diretamente à dinâmica industrial. Nesse sentido, é crescente a necessidade de reconfigurar os discursos químicos para que estejam atentos às demandas dos diversos sujeitos sociais produtores de conhecimento, bem como acordar as imensas potencialidades e capacidades da dimensão humana possíveis de serem exploradas, no entanto, nas aulas de Química ainda estão adormecidas.

O presente trabalho surge a partir de angústias produzidas no contexto de negligência total protagonizados pelas Instituições de Ensino Superior, mais precisamente nos cursos de formação inicial de professores (as) para com a oferta de subsídios teórico-práticos aos (às) futuros (as) educadores (as) para efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/08, em suas áreas de atuação docente, BENITE e outros (2012) apontam que “[...] faltam iniciativas fortes em âmbito nacional para que se inicie uma verdadeira campanha em busca de valorização da temática afro-brasileira, principalmente no interior das Instituições de Ensino Superior, nos cursos de formação docente” página.

A má formação docente tem dificultado o caminhar para a busca da real efetivação das duas leis. Formados (as) por currículos tecnicista e mercadológicos, muitos (as) docentes afirmam não conhecer essas leis. Esse desconhecimento, conseqüentemente, acarreta em sua não aplicabilidade. Em “Cultura Africana e Ensino de Química: estudos sobre a configuração da identidade docente”, pesquisa realizada pelos (as) autores (as) citados (as) no parágrafo anterior, constatou-se que docentes das áreas das ciências naturais e matemática (em formação inicial, continuada e formadores de docentes) mesmo desconhecendo as leis, as consideram importantes para o trato da

diversidade em sala de aula. Outro desconhecimento apresentado pelos (as) docentes foi de relacionar os conteúdos específicos de seu campo de atuação com conhecimentos da história e cultura africana.

Este presente Trabalho de Conclusão de Curso situa-se no cenário, que é histórico, de não considerar a problemática racial como problema estrutural de nosso país e, por conseguinte, não a encarar como objeto de análises e reflexões em todas as áreas de conhecimentos (re) produzidos nos espaços de educação formal, em seus variados níveis. Desta maneira, pretende-se romper com a naturalização da não aplicabilidade das leis já supracitadas, principalmente, a 10.639 e assumir o compromisso que, acima de tudo, é político e ideológico, de encarar as diferenças, as identidades, as subjetividades, as experiências e vivências dos sujeitos marginalizados, em especial, da população negra, as suas dores e resistências, enquanto preocupações de cunho pedagógico e indispensáveis aos currículos.

Essas preocupações devem ser adotadas em todos os componentes curriculares. Nesse sentido, as seguintes questões compõem o fio condutor das análises, reflexões e dos dados aqui produzidos: como a Química pode emprestar seus ouvidos aos corpos negros não escutados no ambiente escolar e construir discursos que auxiliem no processo de construção de identidades positivas dos sujeitos negros? E como o ensino de química pode servir para (re) construir subjetividades humanas dilaceradas por opressões?

Machado (1999), nos diz

O conhecimento que se considera nas aulas de química é mediado por uma série de instâncias que vão constituindo um discurso científico escolar. Estamos então falando de um discurso químico pedagógico que assume determinadas funções. Ao estar situado em uma sala de aula esse discurso não será “um discurso químico qualquer” e muito menos será o “mesmo discurso” de outras aulas de Química. (MACHADO, 1999, 152).

O objetivo do trabalho é aplicar a lei 10.639/03 no ensino de química por meio da elaboração de uma sequência didática composta por sete aulas, cada uma delas é desenvolvida a partir de temáticas referente aos cabelos, com ênfase nos cabelos crespos e tem estudantes da 1º Série do Ensino Médio como público alvo. O conteúdo químico específico a ser trabalhado é Forças Intermoleculares ou Intermoleculares.

O discurso químico pedagógico aqui adotado tem a história e a cultura africana e afro-brasileira como contextos potencializadores do ensino-aprendizagem da/sobre a química, assim como, auxiliar na construção das identidades dos sujeitos negros e na luta

contra o racismo. Aprender química será sinônimo também de aprender as histórias e as culturas negadas e silenciadas no currículo escolar.

O multiculturalismo é a base teórica/epistemológica orientadora da proposta de ensino e tem a dialogicidade como território base da prática pedagógica.

[...] o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente [...] A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. (SILVA, 1999, p. 90).

É pela e com a dialogicidade que conseguiremos possibilitar que as (os) educandas (os) sejam senhoras e senhores da aquisição do seu conhecimento com a imprescindível orientação do (a) educador (a). O diálogo mútuo, no qual, ambos (discentes e docentes) falam, discordam, convergem, conflitam, constroem juntos (as) os conhecimentos e compartilham percepções de mundo é a chave para a democratização de saberes na escola e alcance da horizontalidade na relação docente-discente (FREIRE, 1996).

A relevância do presente trabalho gira em torno de apresentar aos (às) educadores (as) em formação inicial e/ou continuada proposta de mediação didática em química com foco nas relações étnico-raciais, tendo em vista ser a falta de materiais didáticos um dos empecilhos para não efetivação da referida lei. Contudo, acredito ser impossível efetivar a lei 10.639 sem conhecer os processos de luta e resistência que pressionaram para a sua criação.

Resgatar histórias é, além de resgatar conhecimentos e saberes perdidos, uma poderosa arma no combate ao epistemicídio, processo de eliminação de conhecimentos produzidos por determinados grupos (os marginais) fortemente desenvolvido pelas universidades, sendo reflexo da política estrutural racista de nosso país. A extinção da existência do outro é o foco do epistemicídio. (CARNEIRO, 2005).

O presente trabalho concentra maiores atenções aos processos históricos, políticos e didático-pedagógico envolvendo a Lei 10.639 e suas implicações no cotidiano escolar e na emergência de repensar a atual organização estrutural-política das nossas escolas, para que estas superem suas mentalidades modernas, baseadas em concepções universalistas e homogeneizadoras, que colocam em risco a efetividade de políticas educacionais de reconhecimento e valorização da diversidade e da diferença, envolvendo a lei supracitada e a 11.645/08.

Assumir a análise somente da Lei 10.639 de forma mais profunda não significa desprezar a importância da Lei 11.645, tampouco, demarcar a existência do binômio superioridade - inferioridade entre as leis. A decisão de usar especificamente a Lei 10.639 é decorrente do posicionamento político pessoal de investigar e refletir processos educacionais relacionados à comunidade negra. Sendo assim, esta lei possui maior representatividade para nós, negros e negras, porque é resultado da luta de muitas décadas dos movimentos sociais negros por modificações na estrutura educacional racista que segregava esta parcela da sociedade nos ambientes de educação formal.

As minhas experiências extra universidade, seja no acompanhamento dos espaços de militância negra na cidade de Salvador, seja na condição de educador em Química no Cursinho Pré-Vestibular Preteridos, voltado para auxiliar na preparação de estudantes negros (as) para disputar os meritocráticos processos seletivos para adentrem nas universidades, principalmente, as públicas, me confere um arcabouço teórico-prático muito rico no trato com as demandas específicas da população negra. Diferentemente das questões indígenas, as quais possuo muito pouco conhecimento dos processos históricos, de resistências e suas especificidades, tudo isso do ponto de vista dos próprios povos indígenas.

Compreendendo que a Lei 11.645 é fruto das lutas desses povos e, mesmo esta lei incluindo a possibilidade de tratar tanto as questões africana, afro brasileiras e indígenas nas escolas, corroboro com a concepção de usá-la quando se trabalha, paralelamente, com os legados negros e indígenas, ou, somente, com questões indígenas. Se valer da Lei 11.645 quando se objetiva problematizar apenas aspectos da realidade africana ou afro brasileira é correr o risco de ocultar as demandas indígenas e, de certa forma, mantendo e ratificando o ocultamento e silenciamento desses importantes grupos nos currículos e cotidiano das escolas.

É também em memória as muitas mulheres negras e homens negros que conseguiram pressionar o Estado para criar a Lei 10.639, após os vários projetos de leis negados nas esferas estaduais e federais ao longo das décadas de 80 e 90 do século passado, pulsantes da necessidade de repolitizar os currículos escolares. A Lei 10.639 é um manifesto reivindicatório coletivo das memórias negras e temos o direito e o dever de acessá-las.

O caminho teórico percorrido para o desenvolvimento do trabalho tem o histórico da atuação dos Movimentos Negros durante o século XX como ponto de partida

para o entendimento dos percalços enfrentados por essa parte da população, na disputa por reconhecimento no campo da educação até a criação da Lei analisada. Em seguida, caminhou-se em busca da compreensão das contribuições teóricas do multiculturalismo para a elaboração da sequência didática.



## **1. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **1.1 A História do Movimento Negro: do protagonismo no campo da educação brasileira a criação da Lei 10.639/03**

O início da primeira metade do século XX, no Brasil, é marcado por uma atmosfera política protagonizada pela elite branca progressista da época preocupada em construir um país que se aproximasse cada vez mais do ideal da modernidade. O processo de efetivação desse ideal, segundo os seus protagonistas, perpassava em repensar e reconfigurar os aspectos sociais, econômicos e culturais de um Brasil que, recentemente, se apartara dos mais de três séculos de escravização e genocídio de africanos, africanas e afro brasileiros (as) e indígenas.

O fim da escravização no final do século XIX colocou a população negra em um profundo alijamento social e como a quantidade de negros (as) na nação era bem elevada, resultado da vinda forçada de milhões de africanos e africanas de seus países de origem, isso imprimiu dificuldades de colocar a última nação a abolir a escravidão na onda internacional de desenvolvimento.

Para se modernizar, era necessário afastar a forte presença da negritude e uma das alternativas adotadas foram políticas de embranquecimento da sociedade, mais especificamente o estímulo a imigração de europeus e asiáticos. (D'ADESKY, 1997). Outra alternativa desenvolvida pela elite foi o incentivo da mistura racial, a mestiçagem, como forma de dissolução da negritude e tentativa de aproximação do ideal da brancura (SANTOS, 1990)

A elite branca progressista dessa época via a construção de um sistema público de ensino universal como possibilidade de tornar os não brancos mais brancos e a escola ajudaria nesse processo de imposição da modificação de identidade desses sujeitos. (SANTOS; NETO, 2015). Ou seja, o sistema público universal de educação nasce com a perspectiva ainda colonialista de legitimar a supremacia branca; dar continuidade ao genocídio cultural iniciado no continente africano desde o século XVI e demarcar que a modernidade no Brasil é dependente do projeto sistemático de limpeza racial, em que a negritude é o alvo a ser dizimado.

Diante de um cenário de segregação negado pelo estado brasileiro no plano discursivo, mas praticado no âmbito das instituições, o movimento social negro da primeira metade do século passado buscava a inclusão do negro na sociedade brasileira, resgatando e valorizando a história não oficial, em que o processo de resistência mantido pelos (as) negros (as) desde o sequestro material e cultural de África para cá é compreendida como necessária para o entendimento da formação do Brasil e, sempre teve a educação como elemento central para modificar a realidade da população negra, contribuindo na organização política dessa comunidade.

Em 1926 surge o Centro Cívico Palmares destinado a criar uma biblioteca cooperativa para a comunidade negra e valorizar a importância do resgate da história do Quilombo dos Palmares, como exemplo de organização política, de luta e de resistência dos escravizados no século XVI e principalmente, espaço subversivo e de negação da perversa colonização brasileira. O Centro Cívico Palmares antecedeu e preparou a criação da Frente Negra Brasileira criada em 1931, no estado de São Paulo, sendo uma verdadeira escola preparatória dos membros frentenegrinos<sup>1</sup> como destacado por Petronilha Beatriz (GONÇALVES; SILVA, 2000, p.144): “A educação política já existia enquanto projeto, quando da criação do Centro Cívico Palmares, em 1926. Este funcionava como uma escola de formação de lideranças”.

A Frente Negra Brasileira (FNB) foi uma das pioneiras na organização política das (os) negras (os) com uma atuação em diversas áreas da sociedade, sendo a mídia o seu principal foco de atuação, em que veiculava a situação de abandono e exclusão pensado, sistematicamente, pelo estado brasileiro no que diz respeito a vida da população negra, perpassando pelo questionamento da integração dessa população negra na sociedade brasileira.

Além do desenvolvimento de um amplo processo de escolarização dos(as) negros(as) com atuação de professores e professoras negras, que já neste período assinalava a fundamental importância da passagem dos sujeitos pela escola, uma vez que esta se configurava como um território capaz de reduzir o grande impacto físico e subjetivo herdados pelos mais de três séculos de escravidão, possibilitando a humanização desses sujeitos e o desenvolvimento das habilidades quer seja no âmbito cognitivo ou social, instrumentalizando-os politicamente para que fossem capazes de

---

<sup>1</sup>Frentenegrino é um termo usado para identificar o sujeito negro pertencente à organização Frente Negra Brasileira.

reivindicar seus direitos quanto cidadão, preparando-os para o mundo do trabalho e com isso, reconstruindo bases materiais capazes de integrar essa população historicamente marginalizada, para que esta parcela da população participasse do processo de desenvolvimento de nossa sociedade.

Em 1934 é criada a escola da Frente Negra Brasileira, fundada pelo cirurgião-dentista Francisco Lucrecia, em São Paulo. Objetivando a alfabetização de crianças, jovens e adultos, a instrumentalização da população negra a fim de torná-la apta para acessar todos os níveis de ensino era a bandeira primordial adotada por essa escola de alfabetização. A proposta pedagógica visava construir uma formação questionadora do racismo, orientada por perspectivas valorizadoras da diversidade étnico racial como fenômeno constituinte do Brasil (NETO; SANTOS, 2015). O resgate da história de figuras importantes na luta antirracista, ressignificações de datas comemorativas como 13 de maio, eram ações e reflexões, portanto, a práxis adotada na escola fretenegrina. Gilca e Armindo (2015), destacam que nessa escola

De acordo com os depoimentos de ex-militantes, as professoras eram negras, pois a entidade acreditava que este fato auxiliaria os alunos. Da mesma forma, a escola primária da Frente Negra Brasileira apresentava uma especificidade singular, que era a étnico racial baseado na sua cultura. A ênfase na valorização da identidade e da história do negro brasileiro foi observada pela indicação das professoras negras, no conteúdo homenagens aos heróis negros. Além da especificidade desta prática, a difusão dos ideais da raça também era promovida pela entonação do Hino da Gente Negra, hino oficial da associação, e na divulgação do jornal “A Voz da Raça” às famílias negras e ao público em geral, entre outros. (SANTOS, NETO, 2015, p. 215)

O projeto de educação desenvolvido pela Frente Negra Brasileira conseguiu criar uma escola responsável em alfabetizar mais de 4.000 alunos na modalidade do curso primário e 200 pessoas na modalidade do curso de formação social (PINTO, 1994). Este projeto visava transformar as vidas, principalmente, do povo negro, mas incluía alunas (os) de outras raças. A práxis da Frente Negra Brasileira não se restringia ao processo de escolarização/alfabetização, ampliava para os aspectos de natureza cultural, através das reuniões de entretenimento que visavam reunir e integrar os (as) associados (as) da organização, bem como ações de cunho político, podendo ser visto

Na Frente Negra Brasileira, a educação dos afrodescendentes de ambos os sexos não se reduzia exclusivamente à escolarização, embora este tenha sido o *leitmotiv* da reforma educacional proposta pelos líderes fretenegrinos. Pesa de forma exemplar a ideia de que, para efetuar uma mudança significativa no comportamento das negras e dos negros brasileiros, seria necessário promover junto à educação, um curso de formação política. Séculos de escravidão haviam deformado a própria imagem dos negros, afetando profundamente sua auto imagem. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p.144)

A oficialização da abolição da escravatura, em 13 de maio de 1988, orquestrada pelo episódio em que a princesa Isabel finda o sistema escravocrata no Brasil, tornando-se a protagonista deste marco revolucionário político, segundo a história oficial eurocêntrica disseminada nos currículos escolares.

O período pós 13 de maio deveria ter sido um marco para a história dos(as) negros(as) brasileiros, efetivando a ruptura com um sistema perverso iniciado há mais de 500 anos atrás, ainda em África, quando os portugueses sequestraram os milhões de africanos e africanas para serem os braços, as pernas e os troncos da construção desse país, formado com muito suor, sangue e lágrimas de negros(as) e indígenas; calcado sob as perdas materiais e subjetivas de origens ultra atlântico e locais, bem como das chicotadas e milhões de mortes.

Tudo isso, fruto da política colonialista encabeçada pelos europeus, o que rendeu o acúmulo de riquezas a metrópole portuguesa, sendo toda ela extraída sob a negação da humanidade, privação de liberdade e de direitos aos quais foram submetidos as (os) afro diaspóricos<sup>2</sup>(as) e povos nativos antes e depois da escravização. É nesse contexto que as subjetividades da comunidade negra brasileira são forjadas, sob o prisma da negação e mutilação de seus corpos, que a escola fretenegrina busca à reconstrução de “identidades étnico-raciais afirmativas” (SANTOS; NETO, 2015).

Em 13 de outubro de 1944, na cidade de São Paulo, surge o Teatro Experimental do Negro (T.E.N), liderado por Abdias do Nascimento, que utilizou do conjunto das artes como instrumento auxiliador nos questionamentos da problemática racial do Brasil, promovendo iniciativas de formação artísticas de atores e atrizes negras; campanhas de alfabetização em pequena escala e o resgate da autoestima da população negra fragilizada durante os mais de três séculos de escravização.

Abdias do Nascimento ao analisar o cenário artístico em alguns países da América do Sul e em São Paulo percebeu a ausência de atores/atrizes negras nessas produções e o estopim da sua revolta foi a peça “o imperador Jones”, assistida no Teatro Municipal de Lima, no Peru, em que um homem branco pintado de preto foi a alternativa utilizada pela produção do espetáculo para representar um personagem negro. Nascimento, revoltado com o racismo fortemente permeado nas produções artísticas,

---

<sup>2</sup>Diaspórico é uma qualidade referente à diáspora. Diáspora é o fenômeno sociocultural e histórico de dispersão de coletivos de pessoas de determinada região para além do continente/região de origem. Afro diaspórico, portanto, são negros e negras de origem africana vivendo além do seu continente de origem.

decide criar um teatro negro específico para as pessoas negras, assim surge o T.E.N. (SANTOS; NETO, 2015)

O T.E.N foi uma das organizações negras mais importante do início da segunda metade do século passado, no Brasil. Foi contra o racismo responsável pela exclusão de negros/negras no experimentar das artes, para além do espaço imposto por esta ordem social que permitia aos negros e negras apenas a possibilidade de adentrar nos espaços artísticos como serventes e/ou profissionais da limpeza, que Abdias decide criar o T.E.N, suscitando as discussões em torno da ascensão da arte negra e colocando em questionamento e reelaboração as representações dos negros/negras na sociedade brasileira.

A valorização do legado africano e afro brasileiro foi um dos objetivos orientadores das ações e criações dessa organização negra. Ações como os concursos de beleza que visavam questionar a estética branca hegemônica como o modelo padrão, portanto, único a seguir, valorizava a beleza de homens e mulheres negras, orientando para a importância de usar a estética como arma para exaltar a autoestima da população negra. Ou seja, o enfrentamento estético promovido pelo T.E.N permeava não somente a dimensão das artes, enquanto produção, mas também como forma de repaginar e recriar as simbologias depreciativas e agressivas forjadas pelo racismo sobre os corpos negros.

Preocupados (as) com a problemática racial que estrutura(va) as dinâmicas da vida da população negra no Brasil, integrantes do Teatro Experimental do Negro discutiam a necessidade de incluir as domésticas no quadro de trabalhadores (as). A luta pela legalização do trabalho doméstico que aconteceu tardiamente, em 2013, foi um dos empreendimentos propostos pelo T.E.N, uma vez que muitas das artistas negras desenvolviam esse serviço, e ser doméstica é uma das profissões historicamente destinadas às mulheres negra (HOOKS, 2013). Assegurar os direitos trabalhistas dessa categoria era a forma de equiparar essas profissionais, no âmbito legal, aos demais trabalhadores e trabalhadoras. Além do mais, lutar pelas domésticas no Brasil é compreender a intersecção de raça e gênero que fortemente desvaloriza essa profissão.

Era contra o cruzamento entre o racismo e o machismo que o T.E.N lutou em prol de uma verdadeira humanização no trabalho desenvolvido pelas domésticas. No Teatro Negro existia uma forte organização de mulheres negras, pensadoras de suas realidades marcadas pelo racismo, machismo e as desigualdades socioeconômicas, sendo elas ativas em processos de vislumbrar alternativas de superação dessas perversas

realidades. Grande articuladora de mulheres negras do TEN, Maria Nascimento, assistente social, exímia investigadora das dinâmicas sociais e raciais do país.

O Jornal o Quilombo era o veículo pelo qual Maria Nascimento publicava suas reflexões no que tange às questões envolvendo o trabalho doméstico, a exclusão de crianças negras no sistema de educação formal e, a falta de assistência estatal nos morros da cidade do Rio de Janeiro (ROMÃO, 2005). Mesmo não atuando diretamente no processo de alfabetização de adultos do Teatro Negro, Nascimento tinha uma visão bastante elucidativa e política do papel da educação na transformação da vida da população negra. Escreve ela,

[...] pela educação que havemos de conquistar igualdade moral, intelectual, cultural, artística, econômica e política. Quando todo negro souber ler e escrever teremos dado o passo mais decisivo para a nossa recuperação. Enfim, educar e alfabetizar a população dos morros é uma forma de libertar e emancipar a gente negra. Porque a ignorância, o analfabetismo, é a forma mais terrível de escravidão (NASCIMENTO, 1995, p. 11 apud ROMÃO, 2005 p. 132-133).

Domésticas, operários negros e não negros subalternizados iam dos mais variados lugares do subúrbio do Rio de Janeiro para assistir às aulas de alfabetização noturna ministrada pelo advogado, Ironides Rodrigues, na sede da União Nacional dos Estudantes (UNE). Nessas aulas, as(os) estudantes aprendiam conhecimentos da história, geografia, literatura, língua, matemática, ciências, aprendizados esses oferecidos nas escolas de formação teórica a época.

As peças teatrais eram um dos recursos didáticos auxiliares no processo de apropriação de conhecimento, potencializando o estímulo ao debate e leitura críticas das mais variadas peças que tinham a problemática racial como tema central. (RODRIGUES, 1998 apud SANTOS; NETO, 2015). Se era a dramaturgia a mola propulsora do processo de ensino-aprendizagem da escola do T.E.N, foi devido às dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das encenações teatrais (interpretação e memorização dos textos) que tornou indispensável a criação da escola para reduzir a taxa do analfabetismo, seja ele funcional ou não, da comunidade negra daquela época.

O Jornal o Quilombo, principal produção escrita do T.E.N, empreendeu à missão de (in)formar à comunidade negra e não negra, possibilitando o acesso aos conteúdos da política nacional e internacional, resgate e conhecimentos de heróis e heroínas negras simbolicamente chamadas (os) de “os grandes vultos”, poesias escritas por negros e negras, peças, músicas e várias experiências protagonizadas pela

comunidade. Em uma de suas edições, houve uma matéria acerca da alfabetização promovida pela organização:

O TEN, manteve em salas cedidas pela União Nacional de Estudantes, várias aulas de alfabetização, sob a chefia do professor Ironides Rodrigues. Cerca de seiscentos alunos frequentavam esse curso, interrompido, infelizmente, por falta de local para funcionar suas aulas.  
(JORNAL O QUILOMBO, n° 1, 1948, p.7)

Abdias consegue ser eleito como deputado federal pelo estado do Rio de Janeiro em 1983, sendo uma de suas ações na Câmara a construção do Projeto de Lei n°1.332/1983 que propunha medidas compensatórias a população negra, principalmente no campo da educação, sugerindo a incorporação ao currículo da história do Brasil, as contribuições positivas dos africanos e afro-brasileiros à civilização brasileira. Esse PL tramitou durante cinco anos na Câmara dos Deputados e acabou arquivado em 1989. Outra organização surgida em 1943, a União dos Homens de Cor (UHC), visava à inclusão das pessoas de “cor”, negros e negras, na sociedade por meio da educação formal, o que poderia possibilitar elevação econômica dessas pessoas, o que resultaria na melhoria da qualidade de vida da população negra. Conforme destaca Petrônio:

(...)Já no primeiro artigo do estatuto, a entidade declarava que sua finalidade central era elevar o nível econômico, e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torna-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades. (DOMINGUES, 2007, p.108 citado por ARAUJO, 2011, p.35)

A partir da década de 1970, após todo o acúmulo adquirido pelos diversos movimentos sociais negros durante a primeira metade do século passado, lutando por uma sociedade mais igualitária, em que os (as) negros (as) estivessem inclusos (as) no projeto de desenvolvimento do país, reivindicando a necessidade de repensar o papel político do negro na história do Brasil, bem como o reconhecimento e valorização das múltiplas identidades formadoras da identidade nacional, surge o Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, no estado de São Paulo.

O Movimento Negro Unificado, considerado por alguns autores como “precursor do movimento negro contemporâneo” foi um grande articulador e importante sistematizador na luta do povo negro contra o racismo, na segunda metade do século XX. A “Carta de Princípios” construída pelo MNU e publicada no Teatro Municipal de São Paulo, em 1978, orientava aquela organização política, denunciando

(...) a existência da discriminação racial; a marginalização política, racial, social, econômica e cultural do povo negro, (...)o mito da democracia racial”, afirmando que “juntariam forças para lutar a favor da defesa do povo negro em

todos os aspectos políticos, econômico, sociais e culturais através da conquista de melhores oportunidades de emprego, melhoria na assistência á saúde, habitação, educação. (MNU, 1978, p.19)

A década de 1980 é marcada pela forte atuação direta do movimento social negro nas escolas, proferindo palestras e (in)formando alguns professores e professoras sobre outras histórias dos negros e negras no Brasil não contada pela história oficial, produzindo e distribuindo materiais didáticos e cartilhas sobre a temática, que contribuíram para a formação da população, sobretudo, do próprio movimento negro.

É em 1982, na cidade de São Paulo, que se cria o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, organização negra ligada à Secretária do Governo, que desenvolveu um papel muito importante no processo de reestruturação do currículo escolar do estado. Este conselho, composto pela Comissão de Educação, sistematizou diversas mudanças nas dimensões políticas e ideológicas estruturantes do sistema de ensino do estado de São Paulo, estrutura essa não muito diferente dos demais estados do país.

Adotada a proposta de ruptura com os ideais de assimilação ocidental europeia no qual determinava que os grupos marginais, nesse caso, a população negra deveria adotar os costumes, valores éticos e culturais desse território como medida para o desmonte das desigualdades sociais no Brasil, o conselho paulista questionou o processo de construção da identidade da comunidade negra por meio da perspectiva assimilacionista, negando o apagamento histórico e cultural do povo africano e afro brasileiro preconizado pela elite branca brasileira e, reforçando a importância de resgatar esses elementos como constituintes de uma imagem positiva desses povos (D'ADESKY, 2001).

A representação social do (a) negro (a) no Brasil tornou-se um dos enfoques fortemente estudado pelo Conselho de Participação paulista. O sujeito negro no Brasil, visto como sujeito de segunda classe, quando se pensava na possibilidade de possuírem algum resquício de humanidade, tiveram sua imagem construída socialmente de acordo com influências das contribuições racistas e pseudocientíficas advindas da Europa atrelada como sinônimo de inferioridade, incapacidade, selvageria, infantilização, domesticação, sujeira, delitos, associações estas que determinavam um processo desumanizante do sujeito negro. É sob sustentação dessas associações que as pessoas negras forjaram e ainda forjam suas identidades, ou seja, a forma como se reconhecem e se apresentam no mundo.



Contrária a esse perverso e assustador contexto criado pelas elites brancas brasileiras é que o conselho de desenvolvimento da comunidade negra empreende-se a lutar pela reconstrução positiva dos sujeitos negros. Essa reconstrução perpassava pelo questionamento das redes de comunicações à época: impressos, os jornais e revistas; audiovisual, novelas e rádios e em um dos campos de grande disputa do movimento negro desde à década de 20, a educação formal. Segundo, Regina Pahim (1988), a escolarização da criança negra esteve como pauta importante na luta antirracista na educação paulista.

O Conselho da Comunidade Negra, entidade do Conselho de Educação do Estado de São Paulo, atentou-se para refletir sobre os elementos que influenciavam a permanência dessas crianças nas escolas paulistas, muitos dos casos resultando na não permanência delas no sistema de ensino.

A repetência, evasão, materiais didáticos, o currículo, as avaliações, práticas pedagógicas e formação de professores, tornaram-se objetos de questionamentos dessa entidade que apostava na educação como instrumento de [re]construção da autoestima da comunidade negra, principalmente, das crianças negras. (PAHIM, 1988)

Dentre os elementos anteriormente citados, é no campo do currículo e formação de professores e professoras as grandes contribuições e reformulações propostas e executadas pelo conselho. Ciente das ideologias racistas resultantes da assunção do eurocentrismo e monoculturalismo como estruturadores do currículo escolar da educação básica do estado de São Paulo e enfatizando como principal reivindicação que o ensino de História deveria abordar

[...] as raízes africanas do povo negro, sua cultura, sua contribuição para a formação da nação brasileira, sua participação na história do nosso país e, principalmente, o movimento de resistência desenvolvido pelos negros em terras brasileiras”. (PINTO, 1988, p.12).

Estrategicamente, o processo de formação de professores (as) também virou alvo de intervenção do Conselho de Educação. Ora, para efetivar mudanças curriculares no sistema de educação básica é imprescindível reformulação no currículo de formação inicial docente e promoção de formação continuada aos docentes em atividade, instrumentalizando-os (as), a fim de estarem capacitados (as) na execução de projetos antirracistas educacionais.

A reciclagem de professores na ativa e a luta para que a História da África fosse obrigatória nos cursos de formação de professores (as) das áreas de História e Literatura,

no currículo dos cursos de Letras, apresentaram-se como alternativas neste processo, devendo ser articuladas a longo prazo (PINTO,1988).

A Comissão de Educação atenta às dimensões de natureza demorada, no que tange a qualquer modificação sólida na estrutura educacional em São Paulo, traçou objetivos audaciosos a serem alcançados em curto prazo e mantendo o movimento negro como articulador principal nos diálogos com as instâncias burocráticas capazes de alterar significativamente todo o sistema de ensino deste estado, do ponto de vista legal. Deste modo, concretizou-se

[...] a discussão com professores da rede, colaboração com a Secretaria Municipal de Educação na reformulação do currículo das 8 séries do 1º grau; atuação junto à equipe técnica da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas encarregada de proceder reformas curriculares no âmbito do Estado; sensibilização de professores, autoridades, técnicos ligados ao ensino para as questões que envolvem o negro, para as questões de se abordar a data de 13 de maio sob um novo enfoque e introduzir no calendário escolar a data de 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, em que a comunidade lembra a morte de Zumbi dos Palmares, herói da resistência negra. (PAHIM, 1988, p.13)

O Movimento Negro Unificado diferentemente do Teatro Experimental do Negro fez uma leitura mais crítica em relação a comemoração do dia 13 de maio como data representativa da emancipação dos negros concedida pela princesa Isabel em 1888, reavaliando o papel das lutas e revoltas negras durante o período colonial, inclusive, como sendo essas os motores impulsionadores do espírito de emancipação (PEREIRA, 2008).

Acreditar na benevolência da princesa Isabel e atribuir o status de “libertadora dos negros”, discurso adotado pela historiografia oficial, é desconhecer ou omitir a pressão exercida pela Inglaterra para ampliar o seu mercado consumidor das produções resultantes da Revolução Industrial e a existência de uma nação, última a abolir a escravatura, como o caso do Brasil, freava a expansão de seu capital.

Outro dado importante é que grande parte da população negra às vésperas do 13 de maio encontrava-se liberta, em virtude das organizações negras de cunho religioso e o empreendedorismo protagonizados por mulheres negras que vendiam quitutes, artesanatos, prestavam serviços em domicílios exercendo as mais diversas funções, possibilitando a arrecadação de fundos para a compra de alforrias de outros (as) negros e negras.

Substituir o 13 de maio pelo 20 de novembro é um ato simbólico e de suma importância no reconhecimento da trajetória afro diaspórica marcada pela luta contra a hegemonia europeia.

O movimento negro contemporâneo forjado no final da década de 70 com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU) é marcado por uma aproximação e diálogo com o Estado, no que tange a responsabilizá-lo acerca da inclusão e permanência da população negra nos espaços de educação formal. Para a educação básica, reivindicava a ampliação de vagas aos negros (s) aliada a reorganização estrutural do sistema de ensino.

Organizado sob bases político-ideológica ocidental e burguesa, o sistema básico de ensino sempre se manteve como aparato estatal disseminador das ideologias dominantes, ou seja, ideologia das classes dominantes. E, no Brasil, a classe dominante é hegemonicamente branca e adotou concepções racistas para manter os seus privilégios e poder diante de grupos étnico raciais considerados inferiores, negros (as) e indígenas.

A luta antirracista travada por meio do campo educacional protagonizada pelas organizações negras desde a primeira metade do século XX até os anos iniciais da segunda metade desse mesmo século tinha o caráter pragmático, de curto prazo e se restringiu a espaços específicos da população negra, como as diversas associações e clubes recreativos.

A alfabetização da população negra apresentou-se como importante caminho para acessar o mercado de trabalho e foi desenvolvida pelas próprias organizações. O caráter autônomo dessa política educacional permitiu uma formação antirracista que denunciava o racismo estrutural e institucional cujos reflexos impediam a população negra, do ponto de vista material e simbólico, de acessar as escolas.

Ao longo da década de 80 amplia-se o plano de atuação dos Movimentos Negros, os quais passam a considerar a educação enquanto direito a ser garantido pelo Estado e mecanismo essencial no processo de reconhecimento pluricultural da sociedade brasileira e valorização das culturas não hegemônicas. Ao comparar as contribuições e

atuações dos movimentos negros em suas três grandes fases<sup>3</sup>, o movimento mais contemporâneo composto por militantes negros intelectuais

[...] engajados em estudos sobre o racismo e anti-racismo tem conquistado espaço e notoriedade. Aliás, podemos afirmar que esta forma de luta tem conquistado vitórias importantes- cotas para candidatos negros(as) em universidades, no mercado de trabalho; campanhas publicitárias; capacitação a professores(as), etc. Essas vitórias parecem que são decorrentes não de uma diminuição do racismo no Brasil. Elas parecem afetar a hegemonia racial branca, pois seus instrumentos (conhecimento científico, articulações político/jurídicas e habilidades técnicas) são reconhecidos pelas elites-intelectuais, econômicas e políticas- no Brasil. (CRUZ, 2010, p.73).

É ainda nessa década, mais especificamente em seu final, no ano de 1988, quando ocorre modificações na Constituição Federal. Anos anteriores a essas alterações, o Movimento Negro intensifica suas articulações para poder intervir e participar no processo constituinte.

Segundo documentos, uma das principais reivindicações apresentadas pelo movimento negro no âmbito da 'Subcomissão de negros, populações indígenas, pessoas deficientes e minorias, foi a educação, ou seja, a proposta de que o texto da Constituição Federal de 1988 afirmasse o compromisso da educação com o combate ao racismo e todas as formas de discriminação, com a valorização e respeito à diversidade assegurasse a obrigatoriedade do ensino de história das populações negras do Brasil, como uma das condições para o resgate de uma identidade étnico-racial e a construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural. (SANTOS; MACHADO, 2000, p.100).

A Comissão de Sistematização exclui do texto final a obrigatoriedade do ensino de história da população negra, construída pelo próprio Movimento Negro após o acúmulo de debates democraticamente realizados em todo o país, nas várias assembleias acontecidas para tal propósito. Assim, de acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988): “ Art.242 O ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”.

Nota-se que os legisladores, timidamente, avançam no reconhecimento pluricultural na sociedade brasileira, afirmando a importância da escola na garantia dessa diversidade. No entanto, desconsideram as reivindicações do Movimento Negro de criar um componente curricular obrigatório que ensinasse história do povo negro no Brasil, sendo que algo dessa natureza acontece somente treze anos depois com a oficialização da Lei 10.639/03.

---

<sup>3</sup>Autores como DOMINGUES (2007) e PEREIRA (2008) identificam três fases distintas do Movimento Negro no Brasil, sendo a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro e o Movimento Negro Unificado, respectivamente, expressões vivas de cada uma delas.

Em 1988, o então deputado federal Paulo Paim, constrói um Projeto de Lei que estabelece a inclusão da matéria História Geral da África e do Negro no Brasil como componente escolar obrigatório, no entanto, o projeto de lei foi arquivado. O mesmo aconteceu com o deputado estadual pernambucano, Humberto Costa, em 1993 e com Benedita da Silva, primeira mulher negra a ser eleita senadora no Brasil, em 1995, que propuseram por meio de projetos de lei (PL) a inclusão no currículo oficial estadual e nacional, respectivamente, a disciplina História e Cultura Afro-Brasileira, que tiveram suas proposituras vetadas por ser consideradas inconstitucionais. (ALVES; MELO, 2014).

Em 20 de novembro de 1995, no tricentenário da morte de Zumbi, acontece a Marcha Zumbi dos Palmares, em Brasília, uma das maiores expressividades da intensa articulação do movimento negro em todo o país. O documento entregue ao presidente à época, Fernando Henrique Cardoso, intitulado “Por uma política nacional de combate ao racismo e a desigualdade racial”, conta que essa marcha

[...] é uma iniciativa do Movimento Negro brasileiro e se constitui num ato de indignação e protesto contra as condições subhumanas em que vive o povo negro deste país e função do processo de exclusão social determinados pelo racismo e a discriminação racial presentes em nossa sociedade. [...] Queremos agora exigir do estado- um requisito de nossa maioria política. (POR, 1995, p.2)

Resultado do fortalecimento das diversas organizações negras ao longo de todo o século atual, bem como da multiplicidade das entidades nos últimos anos e do protagonismo das mulheres negras que vinham se movimentando em prol da construção de uma agenda que atendesse as problemáticas de raça e gênero, o movimento negro decide pressionar o Estado para que as questões raciais compusessem a agenda nacional, afinal, o problema do (a) negro (a) no Brasil é um problema do Brasil.

Exigir atuação mais consistente por parte do Estado para que reconhecesse o racismo como uma problemática nacional foi uma das ações realizadas pelo Movimento Negro na Marcha Zumbi dos Palmares. Do mesmo modo, a coibição de práticas discriminatórias por meio de legislações faria com que o Estado atuasse como agente determinante na luta contra o racismo e na garantia dos direitos básicos à população negra.

A divisão racial do trabalho, a violência racial, saúde da população negra, educação escolar e questões internacionais foram pontos de maior atenção do documento produzido pelo movimento negro.

O programa de superação do racismo e desigualdade racial construiu uma lista de reivindicações a serem cumpridas pelo estado brasileiro. Para a educação, solicitava-se

- Recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, gratuita e de qualidade;
  - Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino;
  - Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União;
  - Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presente na escola e o impacto na evasão e repetência das crianças negras.
- (POR, 1995, p.17)

A eliminação do analfabetismo, concessão de bolsas a estudantes negros de baixa renda tal como política de incentivo ao acesso, permanência e conclusão da educação básica e a criação de ações afirmativas para o acesso da população negra nas universidades e cursos profissionalizantes, foram pautadas no programa.

Em 1999, o deputado federal e militante do movimento negro, Eurídio BenHur Ferreira junto com Esther Grossi, especialista em educação, resgatam o projeto de lei submetido por Humberto Costa e o propõem novamente, sendo então aprovado. Somente depois de duas décadas, em que militantes do movimento negro e aliados (as) não negros (as) na luta antirracista disputando os veículos legais que legislam sobre o currículo oficial a níveis estadual e federal, conseguem o reconhecimento de suas lutas e reivindicações históricas, e o estado brasileiro promulga a Lei 10.639 no ano de 2003.

A Lei 10.639/03, sancionada em 09 de janeiro de 2003, torna obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira em todos os estabelecimentos públicos e privados de ensino fundamental e médio do país. A referida lei altera a Lei de Diretrizes e Bases de nº 9.394, de 20 de dezembro de 2006, ao incluir no currículo oficial da Rede Básica de ensino conteúdos programáticos que devem abranger:

(...) 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. (BRASIL, 2003)

Mesmo a Lei 10.639/03 sendo promulgada em 2003, a sua implantação é o resultado de lutas protagonizadas por diversas organizações e movimentos antirracistas, lideradas por negros (as) durante o século XX, em todo país. Esta Lei apresenta-se como um instrumento legal essencial para modificação do cotidiano das escolas brasileiras,

espaço historicamente detentor do poder de transmitir ideologias mantenedoras do *status quo* da nossa sociedade, por exemplo, as ideologias racistas.

O espaço escolar, deste modo, atua como o palco onde se materializam todas as opressões sistêmicas de nossa sociedade e, como o racismo é uma dessas opressões, neste ambiente as tensões raciais encontram-se presente e são determinantes, em muitos casos, no desenvolvimento intelectual dos (as) estudantes, sobretudo, os (as) negros (as), bem como na permanência destes (as) na escola. Posto isso, se é nos ambientes de educação formal um dos lugares de corporificação do racismo, pode-se transformar estes mesmos lugares como agentes protagonistas no combate ao racismo e na valorização da pluralidade cultural que envolve o Brasil.

O sistema de ensino da educação básica no Brasil é marcado por um currículo que autoriza apenas as vozes europeias ditarem as narrativas a serem ensinadas-aprendidas nas escolas.

É o campo da não neutralidade política que sustenta a dinâmica do nosso sistema de ensino, afinal, diversos grupos constituintes de nossa sociedade aprenderam a importância desse espaço no processo de formatação do imaginário social, que são concepções pensadas pela maioria do nosso tecido social e que auxiliam nas ações interpessoais e institucionais que engrenam as relações sociais. Em “A construção do saber científico”, Christina e Jean destacam o compromisso político do ambiente escolar:

A escola ensina habitualmente apenas uma única interpretação de um fato histórico, mesmo podendo haver várias. É que a interpretação escolhida pareceu preferível às autoridades responsáveis pelo sistema escolar ou por aqueles que neles intervêm por diversas razões. (LAVILLE; DIONE, 1999, p.21)

Se, por um lado, grupos que detém o poder de estruturação das relações em nossa sociedade sempre foram responsáveis pela organização ideológica do sistema de Educação Básica, na contrapartida, houve grupos, os historicamente marginalizados (negros (as), mulheres, indígenas, LGBTQ+ <sup>4</sup>) reivindicando novos olhares, representações e políticas públicas de reconhecimento e valorização desses grupos, como aconteceu com a população negra.

O período do final da década de 1980 foi um grande agitador dos movimentos negros e indígenas, que viram este momento como fértil e possibilitador de grandes

---

<sup>4</sup>LGBTQ+ é um termo usado para se referir as identidades sexual e de gênero, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Travestis, Queer, dentre outros.

mudanças sociais, pelo menos no plano legislativo, com a criação da nova Constituição Federal, a de 1988. Sobre a movimentação indígena nesse período constituinte e as relações com as políticas educacionais protagonizadas por esse grupo, Dias nos diz que a

[...] presença dessa questão de raça tratando da questão indígena é resultado do diálogo estabelecido com a sociedade civil e interlocutores internacionais. Além disso, os indígenas, fortemente organizados para atuar no processo da Constituinte de 1988, levam parte dessa pressão até o processo da LDB, constituindo ambos os processos marcos de grandes avanços para os indígenas. (DIAS, 2005, p.56)

E é somente após duas décadas de consolidação da Constituição de 1988 é que o Estado brasileiro legisla acerca da necessidade de reformulação do currículo da educação básica no reconhecimento das contribuições dos inúmeros grupos étnicos na formação da sociedade brasileira. Assim, a Lei 11.645 oficializada em 10 de março de 2008,

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura afro-brasileira e indígena. (BRASIL, 2008).

As leis 10.639 e a 11.645 apresentam-se como grandes conquistas dos movimentos sociais negros e indígenas e importante avanço para o processo de democratização dentro do ambiente escolar brasileiro, reconhecimento da pluralidade cultural e a valorização das culturas marginalizadas que tanto contribuiu para o avanço do país ao romper com a hierarquização imposta pelas culturas dominantes (branco-europeia-masculina-cisnormativa<sup>5</sup>-heterossexual).

O ambiente escolar é um dos pontos de partida no processo de socialização dos indivíduos. É nesse espaço que se inicia a sistematicidade de (re)produção de conhecimentos, ocorrendo também o desenvolvimento dos aspectos subjetivos que forjarão os sujeitos sociais. Para a nossa sociedade, a escola assume um importante papel na formação dos sujeitos. Desenvolver plenamente os sujeitos deveria ser, também, o papel da escola. Mas, será que essa instituição tem feito isso? Ela reconhece as diversidades que nos constitui enquanto um país que sofreu influência dos continentes europeu, africano e americano? Como tem sido trabalhado essas diversidades? Existe

---

<sup>5</sup>Cisnormatividade é uma expressão usada para se referir as estruturas sociais/instituições que dinamizam as nossas relações sociais e considera a identidade cisgênero como normal, regra a ser seguida. Cisgênero é uma identidade de gênero (a forma como a pessoa se concebe e se apresenta ao mundo) coincide com o sexo atribuído ao nascimento.



nela, equidade na valorização das culturas não hegemônicas? As práticas pedagógicas tem repensado as hierarquizações neste ambiente? Ou, esse espaço tem sido mais um para ratificar as desigualdades explícitas, porém negada em toda sociedade?

Os trezentos e oitenta e oito anos de colonização portuguesa marcaram a organização de todos os espaços e ambientes políticos e culturais do Brasil. A mentalidade colonial é caracterizada pelo binômio controle-dominação de determinados grupos, os hegemônicos, sobre os grupos marginalizados, excluídos e inferiorizados pelos dominantes. O controle e a dominação se corporifica tanto no ponto de vista material, impedindo o acesso e o usufruto dos bens materiais essenciais a vida plena dos grupos sociais, bem com a ascensão destes. A educação, a saúde, a moradia, a vivência de práticas culturais, o mercado de trabalho, a mobilidade urbana, acesso às terras, a justiça, o conjunto dos bens necessários aos diferentes grupos.

Do ponto de vista ideológico, existe sobreposição das representações dos grupos dominantes frente aos grupos oprimidos e inferiorizados e, são os grupos dominantes os responsáveis pela organização das ideias e dos pensamentos que permeiam o seio da sociedade brasileira. São esses mesmos grupos que constroem determinadas visões dos grupos marginalizados, visões estas deturpadas da realidade vivenciada por eles e, o mais violento nesse processo de deturpação das representações desses grupos é que os sujeitos marginalizados utilizam dos símbolos e signos perversamente caricaturados pelos opressores para construir as suas imagens, tanto individuais quanto coletiva.

O espaço escolar media, age ativamente no processo de construção das identidades dos sujeitos e auxilia no silenciamento das identidades marginalizadas. O currículo é um dos mecanismos pedagógicos detentor da política de negar e silenciar as culturas minoritárias (SANTOMÉ, 1995). De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (1995b) destacado em Meyer (2005)

[...] o currículo como sendo o núcleo do processo institucionalizado de educação, núcleo este que corporifica o conjunto de todas as experiências cognitivas e afetivas proporcionadas a estudantes na escola, podemos trata-lo como um espaço conflituoso e ativo de produção cultural, em que os sentidos, as significações e os sujeitos são produzidos e se produzem não tanto no conteúdo que se transmite, mas pelo que fazemos e pelo que nos é feito com o que se transmite.(SILVA, 1995B apud MEYER, 2005, p.80).

Dentro do campo da Teoria do Currículo, é consenso entre as (os) teóricas (os) que o currículo não é simplesmente uma seleção desinteressada de conteúdo, tampouco neutra e isenta de posicionamentos ideológicos. “Ele transmite ‘visões particulares e

interessadas' produzindo identidades também particulares e tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação" (MOREIRA & SILVA, 1994, p.93).

É pelo/no currículo que a mentalidade colonial é propagada. É por meio do currículo que se aprende a superioridade da Europa e dos Estados Unidos frente os demais territórios mundiais; que é aprendido a superioridade da raça e culturas brancas frente às raças e culturas negra e indígena; aprende-se também a superioridade masculina frente à feminina, pensando na perspectiva binomial (masculino-feminino); é aprendido que a heterossexualidade é a dinâmica afetivo-sexual "natural", bem como a cisgeneridade é possibilidade única de identidade de gênero. É de acordo com o currículo colonizado de nossas escolas que aprendemos a repudiar e a negar as religiões de matriz africana, de naturalizar as apropriações das terras indígenas realizadas pelo agronegócio, de naturalizar o genocídio da população negra e indígena que sofrem desde o século XVI com os processos coloniais.

Centrando nas questões étnico raciais, mais precisamente, a situação da população negra no Brasil e em qual perspectiva o currículo tem orientado essas discussões, Nilma Lino aponta o seu caráter colonizador,

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direito e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (GOMES, 2012, p. 100).

É importante salientar que a história dos movimentos negros brasileiros no século XX demonstra as denúncias ao currículo excludente das escolas à época, orientando para a necessidade de criação de disciplinas específicas para tratar de forma positiva a história africana e afro-brasileira em nossas escolas como alternativa para superação da exclusão e negação explícitas das contribuições desses grupos nos currículos.

Eis que a Lei 10.639 apresenta-se no cenário educacional como real possibilidade de descolonização epistêmica e didática dos conhecimentos escolares. Será que o Estado Brasileiro vem reunindo forças para efetivar esta lei em todo o seu sistema de educação formal? Quais são as estratégias adotadas pelo Estado para fomentar a aplicabilidade desta lei? Os cursos de formação inicial de professores (as) tem estado

atentos para formar educadores (as) conscientes da problemática étnico racial do país que reflete fortemente no ambiente escolar? E os cursos de formação continuada tem atualizado as (os) docentes já em exercício para efetivarem a lei?

## 1.2 MULTICULTURALISMO

Os Movimentos Negros do nosso país não lutaram por uma política educacional que resumisse às experiências africanas e afrodiáspóricas somente a comemorações pontuais no calendário escolar ou afirmasse que a idiossincrasia desses grupos fosse relegada à folclorização. Santomé (1994) nos apresenta com o estudo crítico do currículo escolar, considerando como “turístico”. A esse currículo designa-se práticas pedagógicas isoladas destinadas às culturas marginalizadas, sendo que a trivialização, a desconexão e estereotipagem são formas de falar sobre os grupos excluídos e de representá-los.

Nesse contexto, o multiculturalismo apresenta-se como referencial teórico imprescindível no processo de valorização da diversidade cultural nos espaços de educação formal. Segundo D’adesky (1997), o multiculturalismo defende uma igualdade de valores entre os grupos étnicos e culturais, não havendo hierarquização entre as diferentes culturas. Ainda segundo este autor, o multiculturalismo se diferencia do pluralismo cultural, uma vez que esta última apenas reconhece a diversidade cultural das nações, sendo que o reconhecimento não explicita, diretamente, a existência de igual importância contributiva das culturas para o enriquecimento do patrimônio material e imaterial de um território/nação.

Ao penetrar nos espaços escolares, as concepções multiculturais servem como orientação teórica e política para analisá-lo, possibilita tecer críticas ao forte cunho etnocêntrico, mais enfaticamente, o eurocentrismo que estrutura e organiza os currículos escolares, direcionando para o fomento de políticas educacionais que apresentem e valorizem as vozes, os conhecimentos e valores historicamente construídos por grupos sociais que constituíram suas culturas por meio de experiências não eurocêntricas, logo, não hegemônicas.

É sobre a descentralização de olhares e questionamentos da relação de poder implícita nos currículos que o multiculturalismo oportuniza materializar. Afinal, é impossível não considerar e demarcar quais culturas hegemonicamente encontram-se representadas nos currículos, quais encontram-se subrepresentadas, quando o são, e dissociar as relações entre currículo e poder e, cultura e poder.

### **1.2.1 MULTICULTURALISMO: REFLEXÃO-AÇÃO DE OUTRAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

A educação multicultural, de acordo com James Banks, se estrutura sob o pilar de cinco dimensões: integração do conteúdo, processo de construção do conhecimento, pedagogia da equidade, redução do preconceito e o empoderamento dos grupos marginalizados. A integração de conteúdos é a forma pela qual os (as) professores (as) usam da exemplificação e contextualização das experiências dos grupos históricos marginalizados para facilitar o processo de aprendizagem dos conceitos, teorias e princípios ligados às diferentes áreas de conhecimento.

No processo de construção do conhecimento, auxiliar os (as) discentes a entender o modo como se estrutura os conhecimentos e o valores culturais e políticos implícitos e explícitos que influenciam essa empreitada. Ainda nessa dimensão, é possível problematizar quem são os (as) protagonistas dessas ciências, suas origens étnicas, culturais, o gênero hegemônico, enquanto categoria identitária desses(as) protagonistas, dentre outros elementos capazes de situá-los(as) no contexto social.

A pedagogia da equidade nos permite diversificar estratégias adotadas para facilitar o ensino-aprendizagem dos conteúdos das diferentes áreas, priorizando a diversidade dos processos de aquisição de conhecimento dos diferentes grupos sociais. A redução do preconceito é uma dimensão especificamente relacionada à questão racial, que pensa em metodologias de ensino e materiais didáticos/livros didáticos que visem modificar a visão das diferenças raciais como sinônimo de desigualdade.

Por fim, a dimensão do empoderamento rompe com a historiografia oficial ao propor uma repolitização das imagens dos grupos marginalizados, fazendo do espaço escolar o ambiente semeador de novas visões acerca desses grupos, tornando um espaço mais democrático. (BANKS, 1999 apud CANDAU, 2005).

O discurso latente em prol do reconhecimento da multiculturalidade ganhou espaço com os movimentos sociais nos Estados Unidos, na década de 60 do século passado, com forte atuação da comunidade negra na luta contra o racismo e pelos direitos civis daquele país. (SILVA, 2001). Para este autor, a educação multicultural tem um viés histórico de origem anglo-saxã. Contudo, é possível refletir acerca de uma educação

multicultural voltada para a realidade brasileira. Assim, a educação multicultural pode ser organizada a partir das seguintes características:

- 1) integração de elementos culturais de grupos étnicos distintos da sociedade no programa curricular tais como datas comemorativas, celebrações, mitos, heróis etc;
- 2) centralidade das preocupações a partir das diferenças culturais visíveis de grupos minoritários na sociedade, tais como, negros, índios, ciganos, imigrantes etc;
- 3) movimento de preservação da cultura histórica de um determinado grupo minoritário étnico;
- 4) centralidade no debate sobre os fenômenos multiculturais das sociedades contemporâneas e o próprio contexto cultural das instituições escolares. (SILVA, 2001, p.126)

A Lei 10.639 objetiva valorizar a multiculturalidade da sociedade brasileira dentro do ambiente escolar. Num contexto voltado cada vez mais pela inserção e pressionamento dos grupos marginalizados nas esferas de disputas ideológicas e de narrativas, como é caso da escola, esta lei instaura um ambiente de tensionamentos na sociedade, apontando a existências de diversos obstáculos em sua implementação e suscitando a necessidade de superação das barreiras ideológicas e políticas enfrentadas no processo de sua efetivação.

O mito da democracia racial é o principal equívoco ideológico que reflete nas resistências para aplicação da lei 10.639. (GOMES, 2008). A ideia de que o Brasil é um paraíso racial, no qual as diferentes raças convivem muito bem entre si e que não há diferenças entre elas é o pensamento estruturador da organização de nossas escolas. Já que não existem desigualdades entre as raças branca, negra e indígena, qual a necessidade de criação/aplicação desta lei? É uma pergunta recorrente usada para contrapor-se a sua aplicabilidade.

Outro elemento descrito por Gomes (2008), é a desinformação do legado histórico e cultural dos (as) africanos (as) e afrodiáspóricos (as) na sociedade brasileira. Essa limitação é resultado do processo de ocultamento e silenciamento das contribuições em suas várias dimensões dos grupos oprimidos no campo curricular em todas as áreas do conhecimento e é contra isso que a lei 10.639 deseja combater.

Infelizmente, esses não são os únicos obstáculos. A negligência sistemática dos cursos de Pedagogia e das Licenciaturas nas Instituições de Ensino Superior em conferir importância na formação de educadores (as) comprometidos (as) com a equidade racial; a falta de materiais pedagógicos de qualidade que tratem da questão étnico racial nas mais

variadas áreas do conhecimento criados pelas narrativas defendidas pelos movimentos sociais negros que prezam pela história contada sobre a população negra pela ótica da própria população negra. Com isso, reduzindo as chances de transmissão de histórias e experiências marcadas, unicamente, pela violência colonial e supremacia branca; o desconhecimento do trato racial como sendo algo de responsabilidade de todos os sujeitos, independentemente de seu marcador racial, afinal de contas, centralizar o debate racial na escola não pode se restringir a pensar, somente, a problemática envolvendo a população negra. (GOMES, 2008).

É fundamental incluir no debate e no aprendizado da dinâmica racial brasileira aspectos sobre a branquitude<sup>6</sup> e os processos sociais envolvendo os sujeitos brancos, sujeitos dotados de privilégios na sociedade brasileira. (BENTO, 2002 apud GOMES, 2008).

A leitura equivocada realizada por alguns segmentos, que acham que a discussão racial deve ser alvo apenas dos/para sujeitos negros, portanto, devendo ser feita apenas pelos/entre os movimentos negros (GOMES, 2008) ou acham que ensinar sobre cultura negra na escola é apenas ensinar sobre candomblé, processo esse vulgarmente chamado de “ensinar macumba” nas escolas, são também exemplos de aporias encontradas no processo de efetivação da lei. Não se pode deixar os “achismos” dominar a política de efetivação de uma lei tão importante para o país e para a área educacional e orientar o que deve e não deve ser discutido na escola sobre o trato étnico-racial.

O sucesso de combate ao racismo no ambiente escolar e da descolonização curricular é dependente da atuação dos movimentos sociais antirracistas, sobretudo, os movimentos negros, no processo de acompanhamento, análise, vigilância e proposições que girem em torno da materialidade da lei 10.639 em nossas escolas. No entanto, a vigilância e acompanhamento não deve ser de responsabilidade exclusivamente desses movimentos nos sistemas de ensino a nível municipal, estadual e federal.

Deve ser tarefa obrigatória das secretarias municipais, estaduais e do governo federal de acompanharem o seu cumprimento, investigando experiências reais de aplicabilidade da 10.639 nas unidades escolares como forma de apresentar alternativas de sucesso em prol de um projeto educacional antirracista.

---

<sup>6</sup>Branquitude é um sistema de valores e símbolos que confere privilégios aos sujeitos brancos.

Sobre a transcendência dessa lei à questão conteudista/curricular, Nilma Lino diz,

Muito mais do que um conteúdo curricular, a inserção da discussão sobre a África e a questão do negro no Brasil nas escolas da educação básica tem como objetivo promover o debate, fazer circular a informação, possibilitar análises políticas, construir posturas éticas e mudar o nosso olhar sobre a diversidade. (GOMES, 2008, p.81)

Não são apenas conteúdos que foram escamoteados do currículo oficial e devem ser estudados nas escolas que a lei 10.639 fora pensada pelos movimentos sociais negros. Não é apenas relegar a importância dos grupos marginais de nossa sociedade a dias único de comemoração. Não é para limitar o estudo da cultura negra aos componentes curriculares história, geografia, literatura e artes.

Não é para naturalizar a orientação aos discentes para assumirem papéis subalternos na sociedade. Não é para naturalizar o processo de homogeneização e naturalização adotado pela escola. Não é para naturalizar a alta taxa de evasão escolar dos sujeitos negros no ambiente escolar. Não se pode naturalizar a negação do uso de cabelos crespos, turbantes, vestimentas brancas, fios de contas e demais elementos constituintes das identidades negras no espaço escolar.

Não se pode negligenciar os símbolos e signos negativos transmitidos pela escola a respeito do continente berço da humanidade, a África. Não é possível naturalizar a demonização das religiões de matriz africana dentro do ambiente escolar. Não é possível aceitar práticas pedagógicas que inferiorizam estudantes de determinados grupos não hegemônico por conta da máxima de que determinados grupos são intelectualmente inferiores.

São contra todas essas atitudes e comportamentos recorrentes em nossas escolas que a Lei 10.639 visa atuar. Portanto, são pelos vieses do combate, da resistência, libertação, ressignificação, desnaturalização, equidade, heterogeneidade, reflexões, novos posicionamentos, novas consciências, novas atuações, ou seja, é no campo das novas possibilidades e acirramento das disputas o contexto de inserção da 10.639.

O contexto a ser colocada em questão é em prol de um projeto educacional para as relações étnico raciais que problematizem as desigualdades étnico raciais em nosso país e seus desdobramentos em todas as áreas da sociedade. “O principal alvo da educação antirracista é a construção de uma sociedade mais digna e democrática para todos, que reconheça e respeite a diversidade.” (GOMES, 2008, p.87).



Existe na literatura a produção de vários trabalhos de análises da lei 10.639/03, muitos deles desenvolvidos por sujeitos negros, militantes ou não dos diversos movimentos negros, que compreendem a importância de disputar os espaços acadêmicos, espaços estes hostis à presença negra, mas, essenciais no processo de construção de análise reflexivas, sistemáticas da realidade, construtor das representações sociais e (des)legitimador de saberes e de conhecimento. (GONÇALVES e SILVA, 2000), (GOMES, 2002; 2005; 2010.), (MUNANGA e SILVA, 2006), (PEREIRA, 2011), (SANTANA *et al.*, 2013), (JR, 2007), (JESUS, 2013), (SILVERIO e SILVA, 2013), (MARQUES e CALDERONI, 2016), (MUNANGA, 2005) são alguns dos poucos exemplos da vasta bibliografia existente que discutem a lei 10.639, a escola e educação para as relações étnico raciais.

As duas leis criadas na primeira metade do século XXI, a 10.639/03 e 11.645/08, retratam os anseios dos agentes sociais, acima de tudo, dos movimentos negros e indígenas por uma sociedade cada vez mais democrática, consciente das estruturas sociais do Brasil marcadas por profundas disparidades de poder.

A tomada de consciência desse contexto, que é histórico, possibilita organizar o processo de questionamentos a favor de uma sociedade menos desigual e articular estratégias que visem alcançar essa utopia.

A democratização perpassa pelo reconhecimento da pluralidade cultural e da rica diversidade étnico racial de nosso país, bem como dos diferentes processos de produção cultural protagonizadas pelas comunidades negras e as várias etnias indígenas.

A assunção da escola enquanto instituição social palco de tensionamentos e disputas ideológicas dos diversos grupos e coletivos sociais, torna este espaço fecundo e promissor no aprendizado das contribuições africanas, afrodiáspóricas e indígenas na história e constituição da sociedade brasileira, como pretendem estas leis. Mais do que isso, se faz obrigatório resgatar as histórias-memórias de diversos povos, historicamente destruídos nas dimensões físicas, subjetivas e simbólicas. Assim, ambas as leis se configuram importante marco na luta pela multiculturalidade no ambiente escolar.

## 2. METODOLOGIA

O atual trabalho foi elaborado a partir da abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa é caracterizada por investigar os problemas da realidade de acordo com a compreensão dos fenômenos sociais, dessa forma, a descrição e a explicação dos fenômenos podem ser feitas sob diferentes óticas teóricas.

Segundo Minayo (2001, p. 14), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

A abordagem nesse trabalho é qualitativa, pois o processo de elaboração da sequência didática requer a interação do pesquisador-educador com a realidade investigada, para maior facilitação do entendimento dos objetos analisados e, conseqüentemente, maior riqueza nos dados elaborados. Aqui, a própria sequência didática apresenta-se como os dados produzidos.

Para elaborar a mediação didática realizou-se análise da bibliografia para descrever, historicamente, as principais movimentações dos sujeitos negros ao longo do século XX, na disputa pelos espaços de construção da educação formal e, pressionamento para criação da lei 10.639. A seleção das bibliografias nesse primeiro momento levou em consideração a relação dos (as) pesquisadores (as) com a investigação científica comprometida com os movimentos negros, no sentido de não os conceber meramente como objeto de pesquisa, enxergando-os como sujeitos ativos nos contextos de pesquisa.

Ainda na análise bibliográfica, pretendeu-se conhecer os aspectos teóricos e metodológico preconizado no campo do multiculturalismo, mais precisamente, voltado para práticas pedagógicas. Esta etapa foi fundamental no processo de elaboração dos dados, uma vez que ampliou o universo de possibilidades de fazeres pedagógicos comprometidos com a valorização da diferença.

A elaboração da sequência didática foi baseada nos pressupostos do multiculturalismo e modelada com os pressupostos da dialogicidade e utilização das experiências dos (as) educadores (as) e educandos (as) como elementos intrínsecos do processo pedagógico e na construção de conhecimentos. Machado (1999) e Benite (2012)

foram de fundamental importância para a construção dos discursos químicos comprometidos com a temática étnico racial.

### 3. APRESENTAÇÃO DOS DADOS (SEQUÊNCIA DIDÁTICA)

#### 3.1 INTRODUÇÃO AO TEMA

O cabelo é uma parte do corpo dotado de significados e construções discursivas seja no campo científico (ciências naturais e ciências médicas) ou no campo da cultura. Os discursos científicos apresentam o cabelo como elemento biológico e natural dos seres humanos, possuindo uma anatomia específica relacionada ao seu processo de formação biológica. Além desse discurso pronunciado pelas áreas das ciências biológicas/médicas, é possível estudar/compreender o cabelo a partir da sua composição bioquímica.

A haste capilar é uma estrutura essencialmente lipoproteica e sem vida. O cabelo terminal é composto por três camadas: cutícula, córtex e medula. A parte mais externa é a cutícula que se constitui de células mortas achatadas, sobrepostas umas às outras como telhas de um telhado. Tais células são denominadas escamas e formam de cinco a dez camadas [...]. Cada célula é revestida por uma membrana externa denominada epicutícula, rica em cistina (aminoácido rico em enxofre) e ácidos graxos. A estrutura celular da cutícula é composta por três grandes camadas: a camada-A externa, que contém a maior quantidade de cistina (enxofre) e, portanto, é a mais resistente; a exocutícula, que também contém cistina, e a endocutícula interna, que é virtualmente desprovida de enxofre. (ABRAHAM; *et al.*, 2009, p.132)

De acordo com os (as) autores (as) anteriormente citado, “a haste capilar é uma estrutura sem vida”. Será que para outras áreas do conhecimento essa afirmação é válida? Será que ao longo da nossa história o cabelo foi e ainda é considerado um elemento sem vida? Qual o significado atribuído ao cabelo atualmente em nossa sociedade? Existiram e ainda existem significados diferentes atribuídos ao cabelo pelos diferentes grupos sociais? É possível pensar e conceber o cabelo na forma singular e universal no país como Brasil? O cabelo ou melhor, os cabelos, apresentam diferenças em suas anatomias e composição bioquímica? E no plano cultural, das diversas representações simbólicas, existem contribuições do cabelo no processo de relação de poder? Existe hierarquização entre os diferentes tipos de cabelo? Quem/quais grupos sociais legitimam e se privilegiam dessa hierarquização? Não seria o cabelo um dos ícones definidores do pertencimento étnico racial no Brasil? O tipo de cabelo determina o acesso ou a negação em determinados espaços sociais no Brasil? Historicamente, o cabelo representou e ainda hoje, apresenta e representa um instrumento de resistência de

identidades marginalizadas? No ambiente escolar, quais as representações disseminadas sobre os diferentes tipos de cabelo?

### **3.2 CORPOS NEGROS E IDENTIDADE NEGRA**

Essas perguntas em torno do (s) cabelo (s) surgem no contexto constituído de indagações, contestações, afirmações, contradições e negações que perpassam o processo de construção das identidades étnico raciais dos sujeitos negros, no Brasil. A identidade é a forma pela qual os sujeitos se identificam com algo, se apresentam ao mundo e é formado por um conjunto de símbolos responsáveis por demarcar culturalmente a pertença a determinadas identidades. Centrando-se no processo de construção das identidades dos sujeitos negros, segundo (GOMES, 2002, p. 2-3), a identidade negra é entendida

[...] como um processo construído historicamente em uma sociedade que padece de um racismo ambíguo e do mito da democracia racial. Como qualquer processo identitário, ela se constrói no contato com o outro, no contraste com o outro, na negociação, na troca, no conflito e no diálogo.

Diante disso, as identidades constituem-se sob a perspectiva relacional. É relacional porque a identidade de um grupo não é a identidade de outros grupos diferentes, ou seja, o sistema de representação que demarca determinada identidade não é o mesmo sistema de representação das outras identidades. Logo, a diferença e o relacional (comparação com o outro) são fatores predominantes no processo constituição das identidades (WOODWARD, 2000).

As identidades são construídas no âmbito da história, a medida que em diferentes tempos históricos existem similaridades que as caracterizam, existindo também especificidades marcantes ao longo do tempo. Sendo isso o reflexo das mudanças no plano social articuladas ao desenvolvimento material que influencia fortemente a dimensão simbólica, a produção cultural. As identidades, portanto, assim como a história, são fluídas, dinâmicas e movimentam-se, caoticamente, em alguns contextos. Elas são as expressões pulsantes das vidas humanas, que não devem ser compreendidas somente na dimensão individual e sim, concomitante com a dimensão coletiva.

Diferentes sujeitos compartilham identidades coletivas, identidades estas compostas por elementos/ícones específicos que as estruturam e a definem enquanto tal.

Em sociedades colonizadas durante séculos e séculos como a nossa, em que o corpo carrega significados e discursa para além dos nossos desejos naturais (fome, sede, sono, liberação de substratos não aproveitados pelo organismo) é de fundamental importância compreender a modelação desses corpos.

O corpo negro, o corpo de sujeitos negros é um corpo insubmisso. Esse corpo serviu como base produtiva no período da escravização e o processo de vinda desse corpo para o Brasil é marcado pelo roubo e pela apropriação, dando-se início ao dismantelamento da humanidade presente nesse corpo. Essa humanidade, agredida, esfacelada, destruída e negada pelos colonizadores brancos europeus, fora construída por bases materiais e imateriais desenvolvidas milenarmente pelas sociedades africanas.

O continente africano, embora a historiografia oficial silencie e negue suas belas histórias, é um território rico em produções humanas e bastante desenvolvido à época do tráfico de escravos e escravas. Ora, não é de se esperar o contrário, uma vez que a África é o berço da humanidade. O rico arsenal das produções culturais desenvolvidas pelos milhares de grupos étnicos existentes no continente confere, conseqüentemente, humanidade a esses sujeitos.

O corpo negro é um corpo contestado. São sinais e marcas desses corpos que os distinguem de corpos de outros grupos étnicos/raciais (o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) foram elementos usados para diferenciar os (as) negros (as) africanos (as) e/ou afro diaspóricos (as) dos (as) brancos (as) europeus no contexto da escravização. (GOMES, s.d). Esses signos constituem a representação simbólica da estética negra e foram e ainda são considerados para negar o que se considera como belo no plano da beleza estética. A formulação do padrão de beleza instituído pelos colonizadores brancos europeus elegeu ícones estéticos constituintes do seu sistema simbólico de representação. Portanto, os (as) negros (as) nunca foram vistos como belo (a). Ser belo (a) em nossa sociedade forjada sob a perversidade da colonialidade européia é ser branco (a). (GOMES et al., s.d).

O cabelo crespo, metaforicamente considerado como a “coroa” dos corpos negros é um dos identificadores e marcadores do pertencimento étnico racial negro. O cabelo é um dos passaportes de apresentação do sujeito, serve também como um marcador da identidade de gênero.

A visão normativa de gênero, as mulheres, símbolo do gênero feminino, devem ter cabelos grandes. Os homens, símbolo do gênero hegemônico, o masculino, não devem ter cabelos grandes, pois esta prática é restrita às mulheres. Devendo assim, raspar os seus

cabelos. No entanto, se a textura do cabelo masculino for lisa, é negociável e permitido o cultivo desse cabelo, mesmo que haja conflitos nesse processo. Portanto,

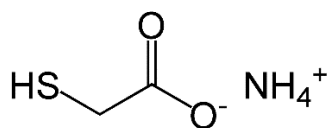
[...] o cabelo não é um elemento neutro no conjunto corporal. Ele é maleável, visível, possível de alterações e foi transformado, pela cultura em uma marca de pertencimento étnico/racial. No caso dos negros, o cabelo crespo é visto como um sinal diacrítico que imprime a marca da negritude nos corpos. Ele é mais um elemento que compõe o complexo processo identitário. (GOMES, s.d., p.7).

### 3.3 A QUÍMICA E O MODELAR DOS CABELOS CRESPOS

Os sujeitos negros ao longo de sua trajetória utilizam processos físico e/ou químicos para alterar os seus cabelos. A trajetória capilar desse grupo identitário é marcada por processos, muitas vezes agressivos ao nosso organismo, por causar diversas lesões na cabeça e no couro cabeludo. Ainda na infância, período de amadurecimento da nossa dimensão biológica e início do processo de construção das nossas identidades, as crianças negras, principalmente, as meninas negras, são forçadas a reduzirem o volume dos seus cabelos e isso vem travestido da falsa justificativa da “facilidade de atrair piolho”.

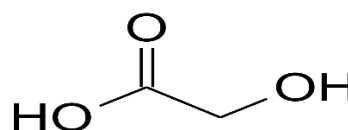
As alternativas frequentemente acessadas para redução do volume dos cabelos das crianças negras são as tranças (pesquisar brevemente sobre as tranças) ou uso de produtos químicos, os alisantes, compostos por hidróxidos  $[X(OH)]$ , sendo X uma espécie química de natureza catiônica; tioglicolato de amônia ( $NH_4^+ C_2H_3SO_2^-$ ) e ácido tioglicólico ( $C_2H_4O_2S$ ). Essas substâncias propiciam o alisamento do cabelo devido a ruptura das ligações de hidrogênios e das pontes de dissulfetos existentes entre as moléculas orgânicas da proteína queratina constituinte em percentual nos fios capilares e ligações iônicas existentes entre os diversos resíduos de moléculas.

Fig.1 : Representação estrutural do Tioglicolato de amônia



Fonte: cabelos e sonhos

Fig. 2: Representação estrutural do ácido tioglicolato



Fonte: Wikipédia

A Química, ciência responsável em investigar a constituição, propriedades e transformações da matéria e dos materiais apresenta-se como forte aliada das indústrias de cosméticos. É dela e por ela que a indústria de produtos de beleza se desenvolve, tendo o lucro como objetivo central. Por trás dos produtos de cosméticos existem, na dimensão oculta, a necessidade de produzir artefatos que possibilitem os sujeitos a se adequarem as normas de beleza socialmente aceitáveis, aquela que é instaurada como padrão de beleza, portanto, a que possui o status de belo. Analisando o papel da ciência Química aplicada nesse contexto, pode-se afirmar a aliança entre ela e grupos hegemônicos, bem como afirmar o seu poder de modificação de elementos responsáveis por marcar identidades, agindo assim tanto na dimensão física de nossos corpos quanto na dimensão subjetiva.

A Química é modeladora da matéria, portanto, pode modelar os nossos corpos e conseqüentemente, auxiliar na modelação das nossas identidades e subjetividades. Mas, será que os (as) profissionais da Química, sejam os (as) químicos (as) atuantes na área industrial, da pesquisa ou da licenciatura, sabem dessa relação entre a química, identidade e subjetividade? Se a resposta for não, quais os motivos ou barreiras que impedem de enxergarmos essa relação? Não seriam os próprios currículos dos espaços de formação desses profissionais, as universidades e faculdades, as responsáveis por não fomentar esse entrelaçamento da química com dimensões capazes de localizar os sujeitos no mundo? Deve a química emprestar seus conhecimentos apenas para manter o desenvolvimento das forças produtivas industriais sem refletir as conseqüências na sociedade e nos indivíduos desse desenvolvimento?

### **3.4 ESCOLA E ESTÉTICA NEGRA**

O ambiente escolar é um dos espaços privilegiados na constituição das identidades dos sujeitos. A cultura escolar, conjunto de culturas vividas, experienciadas e transmitidas nas escolas são as culturas hegemônicas, as predominantes dentro da ótica das relações de poder fora dos muros da escola. O sistema de representação dentro das escolas, contudo, não possui status de privilégio, tampouco é visto como merecedor de investigação científica e preocupação pedagógica (GOMES, 2002).

A escola, seu currículo, suas avaliações, seus projetos políticos pedagógicos, ou seja, sua estrutura é baseada na negação da subjetividade dos sujeitos que por ela são formados. É possível naturalizar o ambiente escolar enquanto espaço de instrumentalização dos sujeitos, fazendo isso de forma a negar o desenvolvimento da



humanidade dos sujeitos? Como as subjetividades vem sendo trabalhadas e acolhidas no espaço escolar? E as identidades?

O ambiente escolar está preparado para abarcar as diversas identidades, normativas e marginalizadas dentro de seu espaço? Como ela lida com os conflitos existentes entre as identidades normativas e marginalizadas? Será que há sobreposição das identidades normativas sobre as marginalizadas? Será que a escola reforça estereótipos e representações negativas de algum segmento étnico racial? Há imposição de padrões estéticos dentro do ambiente escolar? Como isso se dá? Existem processos de resistência? Como esses conflitos tem sido trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento estruturantes do currículo escolar?

Podemos encontrar orientações que nos ajudem a construir respostas para as perguntas acima em pesquisas realizadas por Nilma Lino Gomes, “Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?” e “Corpo e Cabelo como símbolos da identidade negra”. Resultados da sua tese de doutorado, esses dois artigos discutem o papel fundamental da escola na transmissão dos sistemas simbólicos da cultura branca e da negação de elementos simbólicos da cultura negra, mais específicos, o corpo negro e o cabelo crespo. A investigação etnográfica realizada em salões afro, voltados para cuidar dos cabelos da população negra belorizontina, demonstrou que

A trajetória escolar aparece em todos os depoimentos como um importante momento no processo de construção da identidade negra e, lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre o segmento étnico/racial e o seu padrão estético. O corpo surge, então, nesse contexto, como suporte da identidade negra e o cabelo crespo como um forte ícone identitário. (GOMES, 2002, p.41)

Para os sujeitos negros, a escola atua como espaço limitador das suas expressões/linguagens simbólicas de seus contextos culturais, das suas vivências negras marcadas para serem apagadas pela história.

Embora, o ambiente escolar insista em não querer escutar e decodificar as expressões negras trazidas pelos (as) discentes negros (as), esses corpos gritam dores e amores, pulsam histórias de resistências, esses corpos seguem o fluxo contínuo das ancestralidades africanas. Até quando, nós, educadores e educadoras das diferentes áreas do conhecimento assumiremos o papel de surdos (as), cegos (as) e mudos (as) para as linguagens negras dentro das escolas? Corpos negros não produzem conhecimento?

### **3.5 ABORDAGEM MULTICULTURAL PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DO CONTEÚDO QUÍMICO FORÇAS INTERPARTÍCULAS A PARTIR DAS MÚLTIPLAS EXPERIÊNCIAS ENVOLVENDO O CABELO CRESPO.**

#### **AULA 1**

##### **1. Cabelos: da Química à Diversidade**

Existem múltiplas diversidades de cabelos em nossa sociedade. Diferentes texturas, diferentes cores, diferentes formas de crescimento, alguns crescem direcionados para o solo, outros, tem o céu como horizonte para se emaranhar.

O fato do Brasil ter sido um país colonizado por portugueses, ter recebido diversos europeus dos vários países desse continente, bem como ter escravizado africanos e africanas das várias regiões desse continente e, mais tarde, ter financiado a imigração de asiáticos e outros grupos de pessoas não negras como alternativa de embranquecimento da sua população, sendo esse contexto responsável pela nossa diversidade capilar.

Diante desse cenário, alguns questionamentos surgem: quais as percepções dos discentes acerca da diversidade capilar na sociedade brasileira? Por que é importante falar de cabelos nas aulas de Química? Qual a relação da Química com os cabelos? Quais os diferentes significados atribuídos aos cabelos em nossa sociedade? Como a química se envolve nos processos estéticos em nossa sociedade?

Essas são perguntas chave para o início dessa sequência didática e que devem ser indagadas aos discentes a fim de iniciar o debate. É importante que os (as) educadores (as) também estejam em constante processo de autorreflexão de questões envolvendo a sua área de conhecimento, nesse caso, a química com as questões simbólicas e subjetivas envolvendo a estética.

Os objetivos específicos dessa primeira aula são:

- Investigar quais as relações concebidas pelos discentes acerca da relação entre a química e os diferentes tipos de cabelos;
- Descentralizar a visão conteudista da química;

- Suscitar a habilidade de construir concepções críticas sobre as ciências, em especial, a ciência química.

A aula é iniciada com perguntas, reflexões e indagações necessárias para ajudar a sedimentar um território fértil para estudarmos o tema proposto. Além das perguntas iniciais apresentadas acima, com o auxílio da internet e com uma sala de aula contendo um data-show, pesquisar as imagens relacionadas entre a Química e os cabelos no site de pesquisa Google. Para isso, deve-se acessar o site “Google” e realizar a pesquisa usando as palavras “química e cabelos”, direcionando para a opção “Imagens”. A partir das imagens geradas por essa plataforma deve-se problematizar e orientar as seguintes reflexões e análises:

- a) Qual (is) tipo (s) de cabelos foram mais representados nessa pesquisa?
- b) Por que as mulheres brancas apareceram majoritariamente nas imagens? Somente as mulheres brancas cuidam dos seus cabelos?
- c) Quando aparecem pessoas negras, o que elas estão fazendo com seus cabelos?
- d) Por que os homens não foram representados nas imagens? Será que eles não cuidam dos seus cabelos?
- e) Será que a química está presente, somente, nos nossos cabelos quando realizamos os procedimentos de alisamento e relaxamento?
- f) Cite substâncias químicas ou produtos químicos usados no dia a dia em nossos cabelos.
- g) Além do objetivo primário das propagandas que é a venda dos produtos, existem intencionalidades (transmissão de valores e manutenção de estereótipos) por trás delas?

As pretensões envolvidas nos questionamentos propostos é debater a relação entre Cabelo e Gênero, sendo o primeiro um símbolo de grande valor para as identidades femininas. Discutir a apropriação das indústrias de cosméticos dos símbolos identitários, identificar quais grupos são invisibilizados nas propagandas e o impacto desse apagamento na autoestima dos sujeitos invisibilizados.

Deve-se também refletir o porquê de crianças ou mulheres negras serem hegemonicamente representadas como aquelas que devem ter os seus cabelos alisados. Outras questões e reflexões não estão isentas de surgirem ao longo da discussão.

**SUGESTÃO DE AVALIAÇÃO: ELABORANDO RELAÇÕES ENTRE A QUÍMICA OS CABELOS**

Solicitar aos estudantes para construírem representações das relações entre Química e cabelos aprendidas na aula. Essas representações podem ser texto escrito, desenhos, charges, música.

É importante salientar que essa avaliação tem caráter opcional porque dependerá das condições de trabalho do (a) educador (a). Em um país como nosso em que o corpo docente é obrigado a ter dupla e até tripla jornada de trabalho devido à desvalorização da carreira e péssima remuneração, a possibilidade real dos (as) educadores (s) avaliarem atividades individuais é bastante difícil, uma vez que requer tempo.

**AULA 2**

**2. Cabelos Crespos: estética negra e luta contra o racismo**

Os objetivos específicos dessa aula são:

- Problematizar as diferenças entre os tipos de cabelos quanto à sua composição química e as representações simbólicas socialmente construídas acerca dos cabelos, principalmente, dos cabelos crespos.
- Utilizar as experiências de organizações/coletivos negros que pautam a valorização da estética negra como contexto potente para o aprendizado de conteúdos científicos.

Essa segunda aula tem o formato de “Roda de Conversa”, pois esta permite a interação de todos os sujeitos presentes na sala de aula (discentes e docentes) e um espaço

de diálogo que possibilita percepções de si e sobre os outros, construídas de forma horizontal, perpassada pela descentralização de poder (MELO; CRUZ, 2014). A roda de conversa terá o cabelo crespo como foco de reflexão e ponto de partida para aprendizados científicos.

A roda de conversa tem início com as seguintes perguntas:

- Vocês sabem o que é cabelo crespo? O que acham sobre ele?

Em seguida, será realizada a leitura de duas reportagens denunciando o racismo sofrido por estudantes negros que foram impedidos de realizarem a matrícula nas escolas em que estudavam por cultivarem os seus cabelos crespos. Segue o link das reportagens abaixo.

<http://correionago.com.br/portal/colégio-pede-que-aluno-corte-cabelo-crespo-e-se-nega-a-fazer-matricula/>

<https://catracalivre.com.br/geral/cidadania/indicacao/aluno-com-cabelo-black-power-e-impedido-de-fazer-matricula-em-colegio/>

**A partir dessas leituras é importante fazer as seguintes indagações:**

- Vocês sabem o que é Racismo?
- Já foram vítimas de racismo em casa, na rua, na escola ou em outros espaços?
- Pode o cabelo crespo ser justificativa para o impedimento de pessoas negras no espaço escolar?
- O papel da escola é segregar/separar estudantes ou valorizar a rica diferença entre os (as) estudantes?

Nesse momento, é necessário discutir sobre o racismo no ambiente escolar e, como um mecanismo estruturante da nossa sociedade que dita quais espaços, nós negros e negras devemos acessar.

O tipo de racismo abordados nas reportagens é o institucional, que acontece quando organizações coletivas ou instituições falham, sistemicamente, no provimento de serviços profissionais as pessoas ou grupo de pessoas por causa da cor da pele, etnia ou cultura. Práticas discriminatórias embasadas por estereótipos racistas, falta de atenção,

exclusão dentre outros, colocam os sujeitos discriminados em patamar de desvantagens para acessar serviços ofertados pelo Estado ou instituições privadas (CRI, 2006, p.2).

Posteriormente, introduz-se nova perspectiva para repensarmos e ressignificar os cabelos crespos nos dias atuais. Para isso, levanta-se o seguinte questionamento:

- Quais os diferentes significados culturais atribuídos aos cabelos crespos?

#### **SUGESTÃO DE ATIVIDADE**

Discussão do vídeo “Alô Pelô: Marcha do Empoderamento Crespo 2”.

O vídeo está disponível no youtube, através do link [https://www.youtube.com/watch?v=O6k5\\_mBehPM](https://www.youtube.com/watch?v=O6k5_mBehPM), publicado em 2015, no primeiro ano de realização da Marcha do Empoderamento Crespo, na cidade de Salvador-Ba. A Marcha do Empoderamento Crespo é uma organização política protagonizada por mulheres negras e tem a estética negra como mecanismo de luta contra o racismo. Se o cabelo crespo é um dos elementos do corpo negro constantemente usado pelo sistema racista e pelos (as) racistas para inferiorizar e ridicularizar sujeitos negros, é possível ressignificar o cabelo crespo e usá-lo como arma antirracista e elegê-lo como traço ancestral e, portanto, deve ser cultivado, valorizado e afirmado como símbolo da identidade negra e esse conhecimento não pode ser restrito aos espaços de militância negra, é preciso desde cedo, na escola, aprendermos a valorizar as histórias negras.

A representatividade é outro fator a ser explorado na análise do vídeo. A população negra carece de imagens representativas positivas. É de fundamental importância dar vozes as mulheres negras e aprendermos sobre identidade negra com elas. As práticas pedagógicas tem como dever privilegiar as narrativas de mulheres negras, afinal, são elas também intelectuais e grãos sedentas por ensinar.

O resgate de momentos históricos ocorrido ao longo do século XX nas Américas, em contextos de insubordinações negras contra a supremacia da estética eurocêntrica em seus corpos, como na Jamaica com Marcus Garvey, ativista negro jamaicano, adotando o estilo de cabelo conhecido como “blackpower” e nos EUA, na década de 60, o cabelo “afro” foi o símbolo da luta pelos direitos civis, sendo as mulheres negras estadunidenses as principais protagonistas.

Na década de 1970, cresce o movimento rastafarianismo e, na figura do maior ícone do Reggae de todos os tempos, Bob Marley, o cabelo negro na forma de dreadlocks passa a ser o símbolo de afirmação da identidade negra forte movimento político criado para expressar as linguagens próprias e específicas dos corpos negros. (MARTINS, 2012). Ainda, nessa mesma década, no Brasil, em plena Ditadura Militar, surge o Bloco Afro Ilê Aiyê, no bairro do Curuzu.

A cidade de Salvador torna-se palco do escoamento da negritude por todo Brasil. As músicas do Ilê Aiyê afirmavam a identidade negra, valorizava os cabelos crespos, as religiões de matriz africana, as culturas e tradições africanas e recontava, educando toda a população, as histórias do continente africano (COUTINHO, 2009). Para saber um pouco da repercussão do primeiro ano da saída do Ilê Aiyê no carnaval de Salvador, o (a) educador (a) poder fazer a leitura da matéria e realizá-la em sala de aula.

## **Bloco racista, nota destoante\***

(A Tarde, 12 de fevereiro de 1975)

Conduzindo cartazes onde se liam inscrições tais como: “Mundo Negro”, “Black Power”, “Negro para Você”, etc., o Bloco Ilê Aiyê, apelidado de “Bloco do Racismo”, proporcionou um feio espetáculo neste carnaval. Além da imprópria exploração do tema e da imitação norte-americana, revelando uma enorme falta de imaginação, uma vez que em nosso país existe uma infinidade de motivos a serem explorados, os integrantes do “Ilê Aiyê” – todos de cor – chegaram até a gozação dos brancos e das demais pessoas que os observavam do palanque oficial. Pela própria proibição existente no país contra o racismo é de esperar que os integrantes do “Ilê” voltem de outra maneira no próximo ano, e usem em outra forma a natural liberação do instinto característica do Carnaval.

Não temos felizmente problema racial. Esta é uma das grandes felicidades do povo brasileiro. A harmonia que reina entre as parcelas provenientes das diferentes etnias, constitui, está claro, um dos motivos de inconformidade dos agentes de irritação que bem gostariam de somar aos propósitos da luta de classes o espetáculo da luta de raças. Mas, isto no Brasil, eles não conseguem. E sempre que põem o rabo de fora denunciam a origem ideológica a que estão ligados. É muito difícil que aconteça diferentemente com estes mocinhos do Ilê Aiye.

Fonte: Conexão Brasília Maranhão

### **ATIVIDADE DE PESQUISA**

Solicitar a seguinte pesquisa para ser entregue na aula subsequente:

1) Existe Diferença entre os tipos de cabelos, do ponto de vista da composição

bioquímica?

2) Significados atribuídos aos cabelos crespos.

### AULA 3

### 3. Composição bioquímica dos cabelos

O que difere nos diferentes tipos de cabelo? O que a bioquímica pode nos dizer sobre isso? São essas as perguntas condutoras da aula e as (os) discentes deverão socializar a pesquisa solicitada na aula anterior.

Os objetivos nessa terceira aula são:

- Revisar o conceito de ligação química covalente;
- Identificar as ligações químicas presentes na proteína dos cabelos;
- Estudar a anatomia dos cabelos;
- Aprender acerca da composição bioquímica dos cabelos e a linguagem química representacional dos constituintes.

Segundo a Sociedade Brasileira de Dermatologia (SBD), “os cabelos são responsáveis pela proteção da pele contra a radiação solar, além de ajudar a diminuir o atrito com a pele, a proteger orifícios e, em algumas áreas do corpo, têm função tátil, de percepção de sensibilidade”.

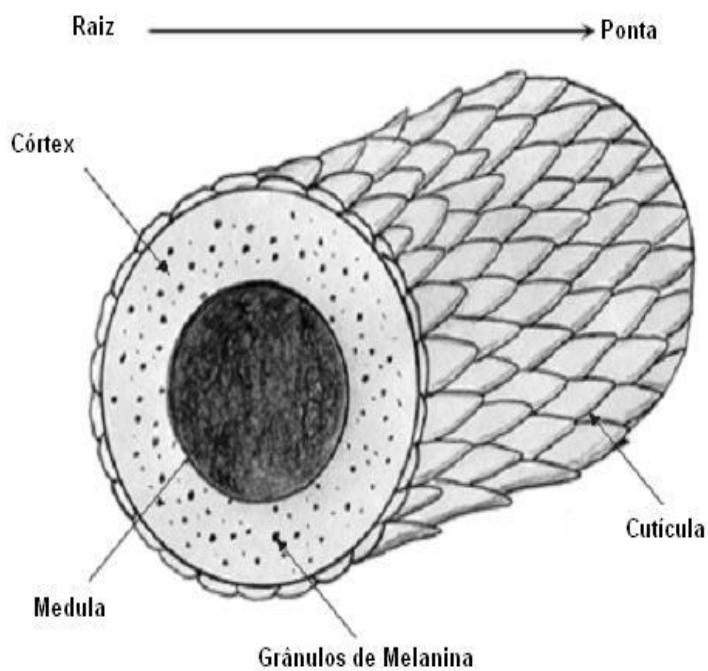
O cabelo é composto pelas células chamadas queratinócitos, responsáveis pela produção da proteína queratina. Os queratinócitos são produzidos pelos folículos pilosos, região onde se origina os cabelos e os pelos. (SBD, 2016). A estrutura capilar é composta por (TORRES, 2010):

- Cutícula: camada mais externa, queratinizada, protetora o córtex e é responsável pela maciez, textura e brilho do cabelo. É a parte do cabelo que sofre os ataques químicos e físicos.



- **Córtex:** é considerada o corpo real da fibra capilar, representado cerca de 90% da massa capilar. É rica em queratina e nela é encontrado as melaninas responsáveis pela coloração do cabelo.
- **Medula:** região central da fibra capilar.

Fig.2: Representação da estrutura do cabelo



A imagem ao lado pode ser apresentada aos estudantes para ilustrar a representação do fio de cabelo.

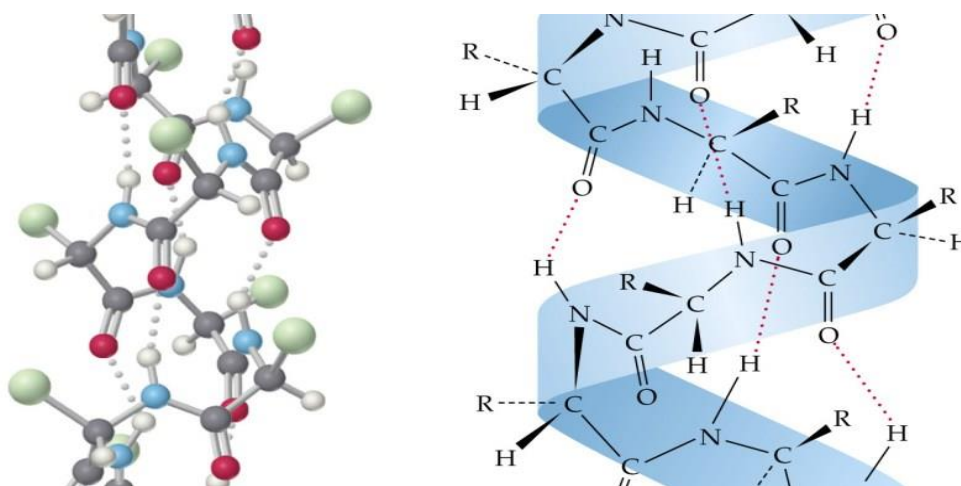
Fonte: Beauty Display

O cabelo é constituído por cerca de 91% da proteína queratina. A queratina é composta por 21 aminoácidos, sendo a cisteína um aminoácido constituído por átomos de enxofre (S). Os lipídeos, principalmente na forma de sebo, constituem aproximadamente 4% (da massa seca) são encontrados também melanina, água e demais constituintes. (MELLO, 2010).

## SUGESTÃO DE ATIVIDADE

### 1. ESTUDO DIRIGIDO: LIGAÇÃO QUÍMICA

Fig. 3: Representação estrutural da  $\alpha$ -Hélice queratina



Fonte: INSTITUTO SCHULMAN DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

A estrutura da queratina acima representada se adapta na forma helicoidal. Cada volta da hélice está fixada em relação a outra hélice por meio das ligações de hidrogênio, formando a cerda elementar que se liga à outra cerda de forma retorcida pelos átomos de enxofre (ligação dissulfeto) e por interações eletrostáticas entre regiões laterais da proteína que possuem natureza elétrica oposta. (MELLO, et al., 2010).

De acordo com o texto, responda as questões abaixo:

- 1) O que é uma ligação química.
- 2) Quais os tipos de ligação química?
- 3) Pesquise a fórmula estrutural das moléculas de água e do aminoácido cisteína.
- 4) Represente a molécula de água, segundo a representação de Lewis. Indique os pólos da molécula.
- 5) Qual é a fórmula molecular da cisteína?
- 6) Represente a ligação S-H na molécula de cisteína usando a representação de Lewis. Essa ligação é polar ou apolar? Por quê?
- 7) Represente a ligação dissulfeto (S-S) existente nos fios de cabelos, usando a representação de Lewis.
- 8) A molécula da cisteína é polar ou apolar? Por quê?
- 9) O que você entende por “ligação de hidrogênio”?

A forma dos diferentes tipos de cabelo, seja ele liso, cacheado ou crespo não está relacionado com a sua composição química. Sua composição básica é sempre a proteína queratina como vimos anteriormente. O que determina a diversidade das formas do cabelo, do ponto de vista da biologia, é a forma como o cabelo cresce. O cabelo cresce na região do folículo piloso. A forma do folículo piloso e a sua posição no couro cabeludo são os dois fatores determinantes no formato do cabelo. De acordo com estudos, existem três tipos de cabelo categorizados: caucasiano, asiático e o africano. (USP, 2005). Segue abaixo um quadro com representação estrutural dos três tipos de cabelo e algumas informações a saber.

Fig.6: Estrutura dos três diferentes tipos de cabelos



Fonte: USP, 2000.

Tabela 1: Diferenças de cabelos entre raças/etnias

Raça\Cabelo	Crescimento	Densidade	Característica
Asiáticos	1,3 cm / mês	+	O modo como o folículo está implantado faz com que o cabelo cresça reto, perpendicular ao couro cabeludo.
Africanos	0,9 cm / mês	++	Como o cabelo cresce quase paralelo ao couro cabeludo, ele cresce enrolado nele mesmo.
Caucasianos	1,2 cm / mês	+++	Cresce num ângulo oblíquo ao couro cabeludo e é levemente curvado.

Fonte: USP, 2000.

Ordem crescente de densidade dos fios de cabelos: cabelo asiático < cabelo africano < cabelo caucasiano.

A diferença entre os cabelos como acabamos de ver não está relacionado com a composição química; fatores genéticos são os principais responsáveis pela diversidade de tipos de cabelos existentes no mundo. Assim, nos resta, problematizar as diferenças atribuídas aos cabelos a partir das relações socioculturais. Nesse momento, pode-se solicitar aos estudantes a socializarem o que pesquisaram a respeito dos significados dos cabelos.

## AULA 4

### 4. Forças Interpartículas: análise do cabelo

Como as partículas (moléculas e íons) interagem entre si? Essas interações ocorrem por meio de forças de quais naturezas e intensidade? Quais os tipos de interações interpartículas presentes nos cabelos?

Objetivos da aula:

- Estudar os tipos de interações interpartículas
- Compreender a classificação dos cabelos de acordo com a tipologia (número-letra).

Nesta quarta aula é introduzido o estudo das forças interpartículas. O ensino-aprendizagem deste conteúdo é dependente dos conteúdos prévios como ligação química e geometria molecular. As interações podem ocorrer entre moléculas polares, entre moléculas apolares, entre molécula apolar e molécula polar ou entre íons e moléculas. Todas essas interações ocorrem por meio da interação eletrostática ou força eletrostática.

Uma interação química significa que as moléculas se atraem ou se repelem entre si, sem que ocorra a quebra ou formação de novas ligações químicas. Estas interações são frequentemente chamadas de interações não covalentes ou interações intermoleculares. As energias envolvidas em tais tipos de interações são muito menores que aquelas

envolvidas em processos reativos, variando usualmente entre 0,5 a 10 kcal.mol<sup>-1</sup>. (ROCHA, 2001, p.31)

As interações são classificadas:

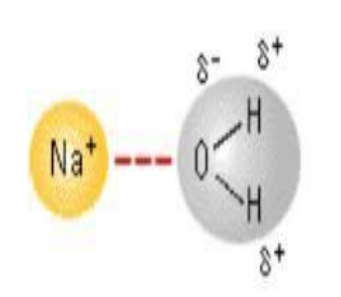
- Interação dipolo permanente-dipolo permanente (entre duas moléculas polares).
- Interação dipolo induzido-dipolo induzido ou Força de dispersão de London (entre duas moléculas apolares).
- Interação dipolo permanente-dipolo induzido (entre molécula polar e molécula apolar).
- Ligação de Hidrogênio ocorre quando um grupo aceptor de prótons de uma molécula (HX) interage com um grupo doador de prótons Y.
- Interação íon-dipolo (entre um íon e uma molécula).

O ensino-aprendizagem das forças interpartículas é de fundamental importância para a Química. As propriedades físico-químicas da matéria são explicadas a partir dessas interações. Portanto, dureza, resistência à temperatura, à eletricidade, a impactos, ponto de fusão e de ebulição, são exemplos de propriedades das quais são explicadas acessando esse conteúdo.

## 2. ESTUDO DIRIGIDO: Interações

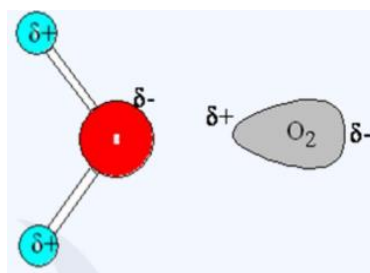
- O que você entende por eletronegatividade? E por polaridade de molécula?
- A partir das representações abaixo, indique o tipo de força interpartículas e explique como ocorre cada uma das interações.

Fig.7



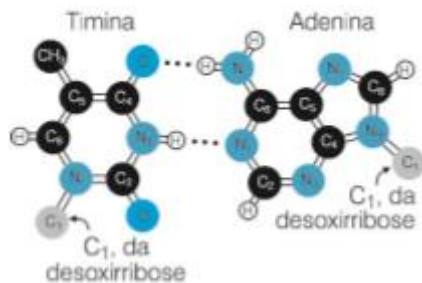
Fonte: Ebah

Fig.8



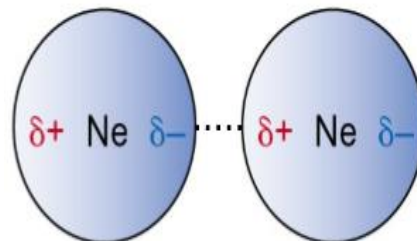
Fonte: Dep. Química UFMG

Fig.9



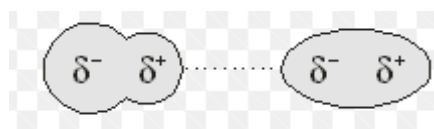
Fonte: Revista QNEsc

Fig.10



Fonte: SlideShare

Fig. 11

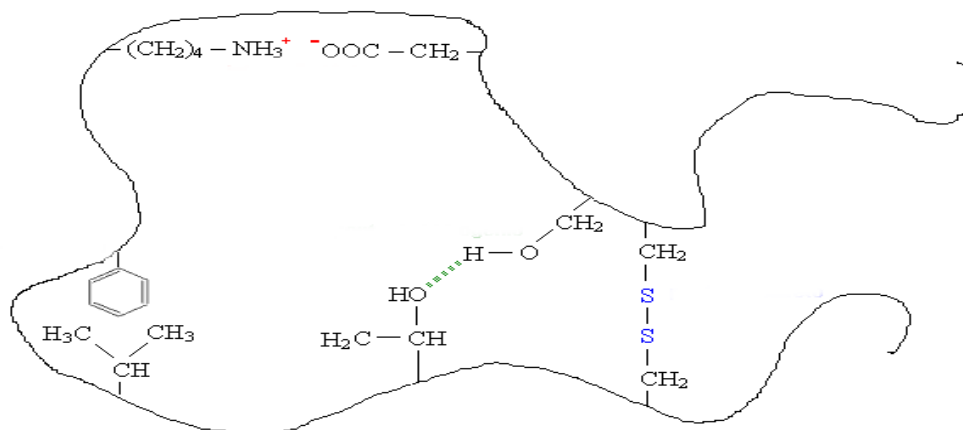


Fonte: Blog Desconversa

- 3) Qual a diferença entre interação química e ligação química?
- 4) Colocar em ordem crescente de energia as forças interações interpartículas.
- 5) “ O aminoácido cisteína possui grupamento tiol (-SH) em sua cadeia lateral. Dois resíduos de cisteína podem, assim, interagir originando uma ligação S-S, característica da molécula de cistina (dipeptídeo da cisteína). As pontes dissulfeto são, aproximadamente, 10 vezes mais fortes que as ligações de hidrogênios e as interações de Van der Waals. ” (UNESP).

6)

Fig. 12: Ilustração da cadeia polipeptídica envolvendo os aminoácidos cisteína.



Fonte: UNESP

Sabendo-se que os cabelos são compostos por mais de 90% de queratina e um dos aminoácidos constituinte dessa proteína é a cisteína, a ilustração anterior (figura 12) representa interações e ligações presentes em nossos cabelos. Com base nisso, indique:

- As ligações dissulfetos e hidrogênio, ligação iônica e interação de dispersão de London.
- Represente na cadeia polipeptídica a interação de London e a interação iônica.
- De acordo com o texto e com os conhecimentos construídos ao longo dessa aula, do ponto de vista, qualitativo, coloque em ordem decrescente de força os quatro tipos de forças interpartículas existente na cadeia polipeptídica ilustrada acima.
- Represente a interação entre a molécula de água e os resíduos carregados eletricamente ( $-\text{NH}_3^+$ ) e ( $-\text{COO}^-$ ) na cadeia peptídica.

### SUGESTÃO DE ATIVIDADE EXTRA CLASSE

#### INTERPRETANDO A CHARGE: “NÃO PRENDA MEU CABELO”

Solicitar aos discentes para descrever em forma de texto escrito a charge abaixo. Orientações: Qual é a crítica descrita nas imagens? Você já presenciou essa situação em seu cotidiano? Como deve se sentir as pessoas que sofrem situações como essa?

Fig. 13: Charge- Não prenda meu cabelo



Fonte: Blog do Coletivo de Gênero Violeta Parra

## AULA 5

### 5. Pelo direito de saber-se: fertilizando o território das identidades

A escola, o currículo, as pedagogias e os cursos de formação docente pouco estimulam o autoconhecimento do sujeito e preparam os (as) educadores (as) para provocar diferentes formas de conhecimentos.

Os conhecimentos selecionados nos currículos escolares não dialogam com as experiências e vivências dos sujeitos (de)formados por eles. Histórias são transmitidas e negadas nas escolas. A memória é uma das formas de resgatar e contar histórias. Mas, quais histórias-memórias são acessadas pelos sujeitos? Será que as histórias-memórias priorizadas são as histórias-memórias dos grupos de origem dos sujeitos ou existe obrigatoriedade em saber outras histórias-memórias diferentes da sua? E, no caso dos sujeitos marginalizados, o quê de suas histórias-memórias lhe contam?

Essas indagações se situam no campo do direito à memória. A Lei 10.639/03 e a 11.645/08 são exemplos de políticas educacionais reivindicadoras das memórias do povo negro e dos povos indígenas. Disputar essas memórias esquecidas e ocultadas nas



escolas é uma forma de luta pela emancipação simbólica. Tensões e conflitos surgem desse processo. De um lado, os grupos marginalizados acirram o processo de desconstrução de suas imagens negativas e inferiores construídas e demarcadas pelos grupos hegemônicos. Do outro lado, os grupos hegemônicos tem o seu poder de modelação do outro questionado. (ARROYO, 2013). Portanto, disputar as memórias é questionar as histórias, apresentar novas histórias, tensionar as matrizes simbólicas estruturantes das identidades.

Os (As) educandos (as) não são estimulados a saber de si. O autoconhecimento não é uma das dimensões humanas desenvolvidas na escola, tampouco, o currículo científico-positivista e prático-utilitarista possibilita isso. O conhecimento perdeu sua ligação com a memória, com a história e a cultura e é encarado apenas como um conjunto de conteúdos a ser transmitidos. (ARROYO, 2013).

A construção de espaços ricos em histórias ressignificadas apresenta-se como possibilidade de autorização das experiências esquecidas ou desautorizadas a falarem de ganhar corpo, materialidade e reconhecer sujeitos. Um desses espaços é a escola, que, quando preocupadas com todos os sujeitos que as constroem, é uma aliada no processo de conhecer-se.

Conhecer-se é se autoconhecer no plano individual, mas é também, conhecer as histórias de seus antepassados, de suas comunidades, é localizar a sua existência. A garantia de conhecer imagens positivas e afirmativas de si e dos grupos sociais é algo a percorrer constantemente nos espaços de educação formal e inegociável. O reconhecimento dos (as) educandos (as) como autores de experiências positivas é um dos exemplos.

A celebração de suas memórias e identidades afirmativas os ajuda a libertar-se de imagens negativas encravadas que os inferiorizam, que não foram escolhidas, mas impostas. Que persistem e de que poderão libertar-se se o percurso escolar for um tempo de saber-se com olhares positivos. (ARROYO, 2013, p. 281)

A presente aula foi pensada em consonância com as problemáticas curriculares e didáticas levantadas por Miguel Arroyo, em seu livro “Currículo, território em disputa”. As subjetividades da (o) educadora (o) e dos (as) educandos (as) são priorizadas no processo de ensino-aprendizagem. É impossível deslocar as formas de sentir, os afetos, os sofrimentos, as dores dos (as) educadores (as) – educandos (as) nesses processos.

Infelizmente, a cultura escolar ao longo do tempo tratou de apagar os resquícios de subjetividades no ambiente escolar.

O caráter participativo dos (as) educandos (as) serão postas em centralidade, bem como as narrativas de suas histórias-memórias. As suas existências devem ser positivadas. As suas identidades devem ser orientadas por tensões e fluidez. O fio orientador das narrativas serão os corpos, principalmente, os corpos negros como elemento possibilitador de saber-se/conhecer-se. A oralidade é, na cosmovisão africana, o meio pelo qual o conhecimento é aprendido e transmitido. O conhecimento não somente dos seus antepassados, mas o conhecimento de si.

Os objetivos a serem alcançados:

- Estimular os (as) estudantes a conhecer a si e os (as) outros (as).
- Suscitar a pertença de construtoras (as) de conhecimento por parte das (os) educandas (os).
- Auxiliar no processo de construção de identidades positivas dos sujeitos socialmente marginalizados.

De acordo com Arroyo (2013, p. 282)

Explorar as narrativas como didáticas supõe reconhecer que educadores(as) e educandos(as) somos gente com histórias tão próximas a contar. Supõe reconhecer que essas riquezas de experiências carregam indagações sobre o viver, sobre o rela, que merecem ser trabalhadas como processos do conhecimento real. Sobretudo, como didáticas de conhecimento de nós e deles mesmo. Supõe que nesse narrar-se e narrar-nos se dão processos de entender-se, de formar-se, de pensar. De passar de lugar.

Retomando as discussões das representações dos corpos.

## **I. Conversas e partilhas de conhecimentos**

### **DESCOBRINDO QUAL(IS) CORPO(S) É(SÃO) CONSIDERADO(S) BELO(S) EM NOSSA SOCIEDADE FORTEMENTE DESIGUAL.**

Indagações e orientações do diálogo

- Descreva o(s) modelo(s) ideais de corpo considerados bonitos.

- Quem os elegem como belo?
- Usamos produtos químicos para modificar os nossos corpos? Dê exemplos.
- Por que temos a necessidade de modificar os nossos corpos?
- Quais corpos são modificados?
- Identifiquem outras ciências além da Química que auxiliam na modificação dos corpos.

## II. Narrando nossas histórias-memórias

Exibição do vídeo-livro “Betina”, encontrado no youtube por meio do link <https://www.youtube.com/watch?v=tIPg1mE-rd0>. O livro “Betina”, de autoria de Nilma Lino Gomes, explicita princípios da cosmovisão africana, a transmissão de conhecimentos via oralidade, no contexto do pentear de cabelos da menina Betina. A prática de trançar os cabelos crespos é estilo específico da cultura negra e usado bastante durante a infância de muitas crianças negras, principalmente, as meninas negras. Este contexto ilustra uma estreita relação entre o corpo negro, o cabelo crespo e a identidade negra.

A infância da criança negra é uma das fases mais dolorosas no processo de construção de suas identidades e nela já é negado o direito do autoconhecimento. É a fase na qual muitos cabelos crespos passam por processos químicos de alisamento, prática recorrente acessada por famílias negras para afastar suas crianças da negritude e evitar, ilusoriamente, processos dolorosos modeladores da subjetividade desses sujeitos. Mas, pode ser na infância como na história da menina Betina o momento de reconexão com nossas histórias-memórias como fazia a avó da menina.

Indagações estimuladoras das narrativas:

- Assim como a menina Betina, quais de vocês poderiam falar um pouco de como os seus cabelos eram cuidados na infância?

Nesse momento, o (a) educador (a) poderia iniciar as narrativas contando brevemente a sua experiência na infância com o cuidado do seu cabelo ou resgatar história-memórias vivenciadas com essa temática.

- Quem de vocês usaram produtos químicos ainda na infância para modelar os cabelos? Conte-nos um pouco.
- Quais penteados eram usados por suas mães e/ou pais para arrumar os seus cabelos? Vocês sabem dizer o porquê de usarem esses penteados? Vocês gostavam dos penteados?
- Vocês lembram como os (as) colegas da escola reagem aos penteados?
- A relação que vocês mantêm com seus cabelos hoje tem alguma relação com as experiências vividas na infância? Fale um pouco.
- Vocês acham importante trabalhar a autoestima das crianças negras, desde a infância, no ambiente escolar? Vocês lembram de ter passado por experiências assim nas escolas por onde estudaram?

### III. “CABELO, Ó MEU CABELO. CABELO, QUEM É VOCÊ?”

#### EXIBIÇÃO DO VÍDEO CLIPE: ENCRESPEI

Disponível no youtube através do link <https://www.youtube.com/watch?v=UYMbYFDAZzI>. O vídeo clipe da música “Encrespei”, da artista Luana Assiz, aborda as comuns experiências dos sujeitos com os seus cabelos crespos. O desconhecimento dos fios capilares é um sentimento de desconhecimento de si, desconhecimento de sua história. Esconder os cabelos crespos é uma tentativa de esconderijo de si. O racismo age na subjetividade das pessoas negras, sejam elas crianças, jovens e adultos, sob a égide da anulação, da afirmação de um ser branco por meio de sistemas simbólicos representativos da identidade branca frente ao ser negro. Ser branco (a) também é uma construção social. A música encrespei denuncia o racismo cotidiano estruturador das relações sociais no Brasil, nos meios de comunicação que invisibiliza sujeitos negros ou que impõe papéis estereotipados representativos da população negra. O empoderamento das (os) negros para estarem em toda a parte de nossa sociedade, transgredindo os espaços marginalizados imposto pelo sistema racista é a arma ideológica e política disseminada na canção e o cabelo crespo é a via de libertação, no sentido do saber de si, proposto pela artista.

## **ENCRESPEI**

(Luana Assiz)

Cabelo, ó meu cabelo  
Cabelo, quem é você?  
Nunca te vi do jeito que nasceu pra ser  
Mas agora decidi para de te esconder  
Eu vou pra rua com o meu cacho 4c  
E de pequena  
Eu só ouvia se tá cheio é pra prender  
Mas hoje eu sei  
Hoje eu sei que que tem volume, tem poder  
Você que diz  
Cabelo crespo é tipo de cabelo ruim  
Pobre coitado  
Tá reforçando o racismo que exclui  
Cabelo, ó meu cabelo  
Cabelo, quem é você?  
Nunca te vi do jeito que nasceu pra ser  
Mas agora decidi para de te esconder  
Eu vou pra rua com o meu cacho 4c  
Minha rainha  
A preta linda que na mídia não se vê  
Já tá na hora  
Bora criar outro modelo de Tv  
Pra denegrir todo espaço da nossa sociedade  
Que o preto pode  
A preta pode se espalhar por toda parte

Encrespei, com sua letra altamente denunciativa da opressão racial em nossa sociedade e com seu caráter de trabalhar a autoestima dos sujeitos negros, reforçando o cabelo crespo como um ícone simbólico representativo da identidade negra servirá como motivadora da atividade final dessa sequência didática.

### **PROPOSTA DA ATIVIDADE FINAL**

#### **PAINEL PERFORMÁTICO QUÍMICO-IDENTITÁRIO**

O objetivo dessa atividade é dar continuidade ao processo de priorização dos (as) estudantes como protagonistas de seus conhecimentos, de suas histórias. Tendo o cabelo crespo e as identidades como focos principais.

As (Os) discentes deverão produzir materiais para serem exibidos no Painel Performático Químico-Identitário e exposto, posteriormente, por todo ambiente escolar, a fim de politizar esses espaços. As naturezas dos materiais podem ser escrita, oral, corporal. Textos escritos no formato de jornal, músicas, poesia, peça teatral, vídeos, narração de histórias, murais reflexivos dentre outros, são exemplos de possibilidade a serem explorados.

✓ **Alguns dos elementos listados abaixo devem conter obrigatoriamente no material:**

- a) composição bioquímica dos cabelos
- b) forças interpartículas presentes nos cabelos
- c) a ciência Química como influenciadora na estética capilar
- d) empoderamento da identidade negra via o empoderamento estético
- e) desconstrução das representações inferiores dos cabelos crespos
- f) valorização dos cabelos crespos como arma política contra o racismo

✓ **Sugestão de eixos discursivos:**

- Racismo na indústria de cosméticos capilares e na mídia.
- Protagonismo dos movimentos sociais negros na luta pela valorização dos cabelos crespos.
- O papel da escola na valorização dos cabelos crespos.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A real efetivação da lei 10.639/03 nos espaços escolares apresenta-se como demanda urgente e inegociável no campo da educação formal. As suas múltiplas relevâncias podem configurar significativas mudanças nos espaços escolares. A maioria dos sujeitos sociais passam um certo período das suas vidas nesses ambientes formativos, sendo assim, de fundamental importância, reafirmação constante e incansável de suas existências. E, no Brasil, a maioria da população se autodeclara preta ou parda, ou seja, muitas (os) brasileiras (os) reconhecem, mesmo permeada de conflitos, existir influências negras e/ou indígenas em sua ascendência. A história e a cultura africana e afro-brasileira a serem ensinadas na escola deve ser compromissada em priorizar as existências negras, presentes não somente nesse espaço, mas em todo o mundo.

Os dados produzidos e apresentados ao longo do trabalho, no formato de sequência didática, expressam que tornar as especificidades da cultura negra como contexto de ensino-aprendizagem de conteúdos químicos é uma estratégia didática para aplicar a lei 10.639/03 no ensino de química.

O processo do fazer pedagógico dos (as) educadores (as) e as aprendizagens pelas (os) educandas (os) da ciência química, na educação básica, não pode se limitar apenas aos conteúdos constituintes desse nível de ensino. A superação das perspectivas tecnicista e objetiva orientadoras do currículo dessa ciência precisa fazer parte das reflexões dos (as) legisladores (as) educacionais, universidades, responsáveis pela formação inicial dos docentes e dos próprios docentes.

É possível imbricar a ciência que se dedica ao estudo da matéria com os processos de produção e/ou conservação cultural dos sujeitos marginalizados. No presente trabalho, os sujeitos em destaque foram os (as) negras, porém, é também importante direcionar os olhares para enxergar como a química pode auxiliar na construção de discursos passíveis de afirmar outras identidades marginalizadas, como as identidades femininas, as identidades trans, lésbicas, gays, bissexuais e indígenas.

A preocupação em ensinar e aprender química junto a intersecção dessas identidades pode ser motivações para futuros trabalhos, além de ser o plantar de sementes que desabrochem a pluralidade e as diferenças dos sujeitos.

A Lei 10.639/03 nos coloca grandes desafios. O de questionar as naturalizações da dominação branca em nossa estrutura educacional. Os conteúdos, as visões de mundo valorizadas, os heróis (as heroínas são sistemicamente esquecidas), os contextos usados para facilitar o aprendizado, o padrão estético, os cientistas detentores das descobertas e do progresso da racionalidade humana, os livros didáticos, dentre outros, são alguns dos exemplos de processos/produções protagonizados somente por brancos e que reforçam no imaginário educacional a supremacia branca.

As formas de ensinar são motivos de problematizações e questionamentos quando se propõe orientar a ação educativa para a valorização das culturas negras. O processo de ensinar conduzido pela Lei 10.639 solicita a resignificação de práticas pedagógicas tradicionalmente usadas. É na materialização da reflexão-ação dessas práticas que os sujeitos negros se tornam protagonistas de suas histórias, de histórias e produtores ativos de saberes.

A escolha de contextos de experiências negras, das quais são os sujeitos negros os principais atores, como contexto fértil para o aprendizado de química é uma estratégia política e metodológica a ser usada na efetivação da referida lei nesse componente curricular. Dessa forma, integram-se aspectos constituintes da dimensão do ensino da química (classificação, comparação, construção de representações, observação, solução de problemas, relacionar os níveis macroscópico, submicroscópico e o simbólico) com elementos da cultura negra.

O cabelo crespo foi o ícone identitário negro adotado no trabalho que possibilitou construir um belo casamento entre a química e a matriz de representação construída para representar as identidades negras. Transgredindo as fronteiras dessa ciência, foi possível preservar histórias-memórias negras, problematizar os tensionamentos identitários presentes nos ambientes escolares por meio das diferentes formas adotadas para mediar a prática pedagógica, tendo o combate ao racismo e o empoderamento dos sujeitos negros como horizonte a ser sempre perseguido nas aulas de química.

Essa perseguição nem sempre será banhada por êxitos, mas, elaborações de trabalhos como este, bem como seus desdobramentos e reflexões pós uso em sala de aula podem trazer importantes contribuições para o avanço da temática étnico racial no ensino de química.



Considero desta forma, que trabalhar com as questões étnico raciais no ensino de química é desbravar e descortinar um mundo de possibilidades. É como acordar em um belo dia nas matas dos (as) encantados (as) e enxergar a clareira do sol forte que reflete sobre os galhos das árvores, nas folhas e iluminam os pássaros que nelas cantam, após ter passado anos e mais anos sem poder enxergar e sentir as belezas do habitat de nossos ancestrais.

Trabalhar com a Lei 10.639 no ensino de química, é, portanto, se curar da cegueira provocada e transmitida pelos espaços escolares e universitários das questões referentes a existência e experiência dos sujeitos negros, o que impede de enxergarmos a fertilidade dessas experiências no processo de ensino e aprendizagem da química. Enegrecer ou tornas nossas vistas mais negras é um belo remédio para a curar essa cegueira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAM; *et al.* **Tratamentos estéticos e cuidados com o cabelo: uma visão médica (parte 1).** Surgical & Cosmetic Dermatology, v. 1, n. 3, p. 130-136, 2009. Disponível em <<http://www.redalyc.org/pdf/2655/265521005007.pdf>> Acesso em: 4 mar.2017.

ALFABETIZAÇÃO E CULTURA. *JORNAL O QUILOMBO*, n.1, p.7, 1948. Disponível em <<http://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/ten-publicacoes/jornal-quilombo-no-01/>> Acesso em: 19 mai. 2017.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BENITE, Anna.M.C; *et al.* Cultura Africana e Ensino de Química: estudos sobre a configuração da identidade docente. In: Encontro Nacional de Ensino de Química, 16., 2012, Salvador. **Anais eletrônico...** Recife: UFBA, 2012. Disponível em <<https://portalseer.ufba.br/index.php/anaiseneq2012/article/view/7520/5580>> Acesso em: 17 fev. 2017.

HOOKS, Bell. **ENSINANDO A TRANSGREDIR: educação como prática da liberdade.** São Paulo: Wmfartinsfontes, 2013.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 09.01.03: altera a Lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. Brasília: [s.n], 2003.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10.03.2008: altera a Lei 10.639/03 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura indígena”. Brasília: [s.n] 2008.

Beauty display. *Entenda a estrutura do fio do cabelo e suas três partes importantes.* Disponível em <<http://beautydisplay.com.br/estrutura-do-fio-de-cabelo/>> Acesso em: 8 ago.2017.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A CONSTRUÇÃO DO OUTRO COMO NÃO-SER COMO FUNDAMENTO DO SER.** 2005. 339 p. Tese (doutorado)- Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação.

CATRACA LIVRE. *Aluno com cabelo blackpower é impedido de fazer matrícula em colégio.* 04 dez.2016. Disponível em <<https://catracalivre.com.br/geral/cidadania/indicacao/aluno-com-cabelo-black-power-e-impedido-de-fazer-matricula-em-colegio/>> Acesso em: 5 abr.2017.

Coletivo de Gênero Violeta Parra. **Charge-Não prenda meu cabelo.** Disponível em <<http://coletivodegenerovioletaparra.blogspot.com.br/2015/03/charge-nao-prenda-esse-cabelo.html.%20Acessado%20em%20agosto/2017>> Acesso em: 02.ago.2017.

CORREIO NAGÔ. *Colégio pede que aluno corte cabelo crespo e se nega a fazer matrícula.* Salvador, [s.d]. Disponível em <<http://correionago.com.br/portal/colegio-pede-que-aluno-corte-cabelo-crespo-e-se-nega-a-fazer-matricula/>> Acesso em 5 abr. 2017.

COUTINHO, Cassi, L. R. **ESTÉTICA NEGRA EM SALVADOR (1996-2005). SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, 25., Fortaleza, 2009. Disponível em <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0694.pdf>> Acesso em: 1 ago.2017.

CRUZ, Leonardo Borges da. **MOVIMENTO NEGRO em MOVIMENTO**. Plurais, Salvador, v.1, n.1, p.61-75. Jan/abr.2010. Disponível em <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/4>> Acesso em 10 jun.2017.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raças nas leis educacionais- da LDB de 1991 à Lei 10.639, de 2003. In: **História da Educação dos Negros e outras histórias**. Brasília: SECAD, 2005, p. 49-64. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=649-vol6histneg-pdf&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=649-vol6histneg-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 6 mai.2017.

D' ADESKY, Jacques. **PLURALISMO ÉTNICO E MULTICULTURALISMO**. Afro-Ásia, p.165-182, 1997. Disponível em <<https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20952>> Acesso em: 16 mai.2017.

DESCONVERSA. **Quais as principais forças intermoleculares?** Disponível em <<https://descomplica.com.br/blog/quimica/quais-sao-as-principais-forcas-intermoleculares/>> Acesso em: 11 ago.2017.

DEPARTAMENTO DE QUÍMICA-UFG. **Forças Intermoleculares**. Disponível em <<http://zeus.qui.ufmg.br/~qgeral/downloads/aulas/aula%2020%20-%20forcas%20intermoleculares.pdf>> Acesso em 09 ago.2017.

DEPARTAMENTO DE QUÍMICA-UFMA. **QUÍMICA GERAL**. Disponível em <[http://zeus.qui.ufmg.br/~qgeral/?attachment\\_id=488](http://zeus.qui.ufmg.br/~qgeral/?attachment_id=488)> Acesso em 10 ago.2017.

DEPARTAMENTO DE BIOQUÍMICA- USP. *Bioquímica da beleza*: curso de verão. São Paulo, 2005. Disponível em <<http://www.iq.usp.br/bayardo/bioqbeleza/bioqbeleza.pdf>> Acesso em 1 ago.2017.

DIONNE, Jean; LAVILLE, Christian. **A construção do saber**. Porto Alegre: Editora UFG, 1999. Disponível em <[http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/L/LAVILLE\\_Christian/A\\_Construcao\\_Saber/Liberado/Cap\\_01.pdf](http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/L/LAVILLE_Christian/A_Construcao_Saber/Liberado/Cap_01.pdf)> Acesso em: 24 abr.2017.

Explicatorium. **A cisteína**. Disponível em <<http://www.explicatorium.com/quimica/aminoacido-cisteina.html>> Acesso em: 8 ago.2017.

FREIRO, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA**. 49 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 67-89.

GOMES, Nilma Lino. **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS**. v.12, n.1, pp.98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** Revista Brasileira de Educação. n.21, set/dez.2002.

GOMES, Nilma Lino. **EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS: REFLETINDO SOBRE ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO**. In: MUNANGA, K. (ORG). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SEF, 2000, p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. [s.d].

GONÇALVES, Luiz A. O; SILVA, Petronilha B.G. e. **Movimento negro e educação**. Revista Brasileira de Educação, n.15, set/dez 2000. Disponível em <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>> Acesso em: 9 set. 2016.

GUIA DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO INSITUCIONAL. Disponível em <<http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/12/Guia-de-enfrentamento-ao-racismo-institucional.pdf>> Acesso em 04 ago.2017.

INFOESCOLA. **A representação estrutural**. Disponível em <<http://www.infoescola.com/quimica/formula-estrutural/>> Acesso 10 ago.2017.

INSTITUTO SCHULMAN DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA. **Queratina**. Disponível <<http://isic.net.br/artigo-68>> Acesso em: 12 ago.2017.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Diversidade étnico-racial no Brasil: os desafios à Lei 10.639, de 2003**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.7, n.13, p. 399-412, jul/dez.2013. Disponível em <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/314/484>> Acesso em: 4 fev.2017.

JORNAL CORREIO. *Após injúria racial contra filha, ator baiano faz campanha contra preconceito*. Salvador, 8 mai. 2016. Disponível em <<http://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/apos-injuria-racial-contra-filha-ator-baiano-faz-campanha-contra-preconceito/>> Acesso em: 18 mar.2017.

JR, Rogério Tomaz. *O carnaval racista de Salvador e a reação crescente*. Disponível em <<https://brasiliamaranhao.wordpress.com/2012/01/30/carnaval-racista-salvador/>> Acesso em 4 ago.2017.

LOPES, Danielle Bastos. **Multiculturalismo crítico: uma aproximação**. PPGHIS/UNB, n.21, ago/dez. 2012. Disponível em <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Sz8l1jr\\_YTYJ:periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/download/8517/6477+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Sz8l1jr_YTYJ:periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/download/8517/6477+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)> Acessado em 9 jul. 2017.

MACHADO, Andréa Horta. **Aula de química: discurso e conhecimento**. RS: Unijuí, 1999.

MACHADO, V.L. de C; SANTOS, S. Q. **Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios.** Ensaio: aval.pol.públ.Educ.vol.16 n.58 Rio de Janeiro Jan./Mar. 2008.

MARTINS, Lindevania. *Politizando... os cabelos.* 31 jan.2012. Disponível em <<https://catalogodeindisciplinas.wordpress.com/2012/01/31/politizando-os-cabelos/>> Acesso em: 14 ago.2017.

MEMORIAL da DEMOCRACIA. MARCHA ZUMBI REÚNE 30 MIL EM BRASÍLIA. [s.l], 20 nov. 1995. Disponível em <<<http://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-zumbi-reune-30-mil-em-brasilia>> Acesso em: 15 abr.2017.

MELLO, Mariana dos Santos. **A evolução dos tratamentos capilares para ondulações e alisamentos capilares.** 38 p. Monografia- Farmácia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

MELO,M.C.H; CRUZ, G. de C.**RODA DE CONVERSA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA ACONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO DE DIÁLOGO NO ENSINO MÉDIO.** Imagens da Educação, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MIRANDO, Fábio da Silva. *Interações Intermoleculares.* Disponível em <[http://www.uff.br/lfqm/images/inorg\\_1/6-Forcas\\_Quimicas/6-FORCAS\\_INTERMOLECULARES.pdf](http://www.uff.br/lfqm/images/inorg_1/6-Forcas_Quimicas/6-FORCAS_INTERMOLECULARES.pdf)> Acesso em 12 ago.2017.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In:\_\_\_\_\_. **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas.** 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO-MNU. *Carta de Princípios.* São Paulo, 1978. Disponível em <<<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:N6Nhu-jVtcgJ:https://movimentonegrounificadoba.files.wordpress.com/2013/10/carta-de-princc3adpios-do-movimento-negro-unificado.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em: 30 jan.2017.

PEREIRA, AmilcarAraujo. **A LEI 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”.** Cadernos de História, v.12, n.17, p. 25-45, 2011.

PINTO, Regina Pahim. **MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO DO NEGRO: A ÊNFASE NA IDENTIDADE.** Cad. Pesq., São Paulo, n.86, p.25-38, ago, 1993. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/893.pdf>> Acesso em: 8 fev.2017.

ROCHA, Willian R. **Interações Intermoleculares.** Química Nova na Escola, n.4, mai. 2001. Disponível em <<http://qnesc.sbq.org.br/online/cadernos/04/interac.pdf>> Acesso em: 08 jun.2017.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. In: **História da Educação dos Negros e outras histórias.** Brasília: SECAD, 2005, p. 117-138.

SANTANA, Moisés de Melo: *et al.* **Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003.** Educar em Revista, Curitiba, n.47, p.97-110, jan/mar/2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. AS CULTURAS NEGADAS E SILENCIADAS NO CURRÍCULO. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas em sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-177.

SANTOS, Gilca Ribeiro; NETO, Armindo Quillici. **MEMÓRIAS E IDEIAS EDUCATIVAS EM MOVIMENTO: O LEGADO DE FRANCISCO LUCRÉCIO E IRONIDES RODRIGUES.** Cadernos de História da Educação- v.14, n.1-jan/abr. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In:\_\_\_\_\_. **Identidade e diferença.** 15 ed. Petrópolis: Vozes: 2014, p. 73-102.

SILVA, Ana Célia da. A DESCONSTRUÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO. In: MUNANGA, K. (ORG). **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC/SEF, 2000, p. 143-154. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf)> Acesso em: 1 nov.2016.

SILVA, Gilberto Ferreira da. **Do Multiculturalismo à Educação Intercultural: estudo dos processos identitários de jovens da escola pública na região metropolitana de Porto Alegre.** 2001. 385 p.Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE DERMATOLOGIA. *Conheça os cabelos.* Salvador,2016. Disponível em <<http://www.sbd.org.br/cuidado/conheca-os-cabelos/>> Acesso em: 3 mar.2017.

SOUZA, K. A.F; NEVES, V.A. **ESTRUTURA TERCIÁRIA DAS PROTEÍNAS.** Disponível em <[http://www.fcfar.unesp.br/alimentos/bioquimica/introducao\\_proteinas/introducao\\_proteinas\\_tres.htm](http://www.fcfar.unesp.br/alimentos/bioquimica/introducao_proteinas/introducao_proteinas_tres.htm)> Acesso em: 10 ago.2017.

TV Pelourinho Online. **MARCHA DO EMPODERAMENTO CRESPO.** Disponível em <[https://www.youtube.com/watch?v=O6k5\\_mBehPM](https://www.youtube.com/watch?v=O6k5_mBehPM)> Acesso em 12 mai.2017.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença.** 15 ed. Petrópolis: Vozes: 2014, p. 3-72.

\_\_\_\_\_.**Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios.** In: CANDAU, Vera Maria. Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

YOUTUBE. **Livro áudio- Betina.** Disponível em <<https://m.youtube.com/watch?v=tIPg1mE-rd0>> Acesso em: 13 ago.2017.

YOUTUBE. **Música- Encrespei.** Disponível em <<https://m.youtube.com/watch?v=UYMbYFDAZZI>> Acesso em 15 ago.2017.