

“SÓ FICA BONITO PRESO”: AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

Rosely Sales de Souza Moreira

Pedagoga, Licenciada na UFRB

roselysales_@hotmail.com

Mariângela Santos de Jesus

Mestre pela Universidade de São Paulo

mariangelasantos@usp.br

Alice Costa Macedo

Professora Dra. Adjunta da UFRB

alicemacedo@ufrb.edu.br

244

Resumo: As relações étnico-raciais constituem-se uma temática importante para a educação de modo geral, mais especificamente em contexto de educação não-formal. Buscou-se identificar como esta questão é trabalhada na educação não-formal, através de estudo de caso em projeto social dedicado a crianças em Amargosa – Ba. Procedeu-se a observações participantes e registros em nota de campo; e uma pesquisa-ação com oficinas lúdicas, artísticas e de contação de histórias. Esse espaço revelou-se como local de denúncia onde as crianças relatam os preconceitos sofridos na escola, na comunidade, no âmbito familiar e social. Expressaram também angústias, dores e inquietações sobre questões ancestrais, de identidade, de autoestima e de suas raízes culturais afrodescendentes; vociferaram suas mutilações simbólicas e suas cicatrizes no convívio diário. O papel do educador nos espaços não formais é escutá-las, acolhê-las e participar de seu processo de elaboração e construção positiva.

Palavras-chave: psicologia e educação; educação não-formal; relações étnico-raciais.

1. Introdução

245

A luta por uma educação para as questões étnico-raciais no Brasil, no decorrer dos anos, vem passando por constantes modificações positivas, deixando lentamente de ser invisibilizada. É notável que esta realidade ainda não seja totalmente o que se idealiza ou deseja, no entanto vários avanços ocorreram. O debate sobre questões étnico-raciais e sobre a luta pela igualdade, pelo direito à diversidade e contra o racismo, o preconceito, a discriminação deve estar presente em todas as modalidades educacionais, desde a formal (dentro das instituições escolares e universitárias), passando pela informal (nas ruas, nas praças, nos bairros, nas entidades religiosas, nas famílias, nas vizinhanças) até os espaços de militância, as associações, organizações não governamentais, projetos sociais (ou seja, a educação não-formal).

Este texto busca destacar a urgência deste debate na educação não-formal com foco nas crianças, tendo em vista o crescente entendimento deste grupo em particular enquanto pessoas críticas, capazes de compreender o mundo e fazer análises subjetivas deste. A respeito disso, Moura (2014. p.1) comenta que as crianças precisam ser:

[...] concebidas como sujeitos de direitos e como pessoas concretas e singulares, marcadas por especificidades que precisam ser respeitadas pelas instituições educativas no sentido de respeitarem sua inteireza pessoal, suas necessidades de atenção e cuidados, bem como suas capacidades de aprender e produzir cultura (MOURA, 2014, p.1).

É neste sentido que apontamos a importância de se consolidar um trabalho nos espaços educativos sobre o respeito à diversidade, às etnias, às diferentes culturas e crenças desde a tenra infância. Nesta fase, as crianças começam a compreender a si mesmas, o outro e o mundo que as cerca, através do meio social. Sendo assim, construirão, nos espaços educacionais, seus valores, seus modos de enxergar a vida, suas cosmovisões sobre as relações, descentradas de si e de suas perspectivas pessoais. É nisso que investimos quando apostamos no trabalho sobre questões étnico-raciais na infância, e mais especificamente na Educação Não-formal. O educador também tem um papel chave nesses processos e, portanto, deve ter uma postura crítica e participativa, contribuindo para transformar o ambiente educacional num espaço político e inclusivo, onde todos, independentemente de cor, gênero, religião etc., sejam respeitados e tenham suas culturas valorizadas.

As referências eurocêntricas sobre as quais a nossa sociedade se sustenta têm grande influência negativa no processo formativo das crianças, especialmente das crianças negras, sejam elas nos livros didáticos, na mídia ou nos personagens das historinhas clássicas, por exemplo. A autora Nilma Lino Gomes nos fala no seu livro “Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra”, como a educação influencia na formação das crianças negras:

Existem no interior do espaço escolar determinadas representações do que é ser negro, presentes nos livros didáticos, nos discursos, nas relações pedagógicas, nos cartazes afixados nos murais da escola, nas relações professor/a e alunos/a entre si. Na maioria das vezes a questão racial existe na escola através da ausência e do silenciamento (GOMES, 2008, p. 187).

Nos espaços formais de educação, é comum que haja um massivo silenciamento das questões étnico-raciais. A instituição, enquanto um microcosmo da nossa sociedade, espelha em suas ações aquilo que já vem acontecendo há séculos no contexto geral, a invisibilização das pautas étnico-raciais. Na educação não-formal o que acontece não é muito diferente; já existe certa preocupação em tratar dessas questões, mas é visível a dificuldade em fazê-lo, devido ao despreparo dos profissionais, inclusive pela formação que falha em instruí-los tanto para lidar com as situações de racismo/preconceito que surgem, quanto em oferecer uma educação antirracista e politizada.

Cavalleiro (2005), na introdução do livro “Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade”, faz a seguinte reflexão:

Uma educação antirracista não só proporciona o bem-estar do ser humano, em geral, como também promove a construção saudável da cidadania e da democracia brasileiras. Portanto, nós, educadores (as) brasileiros (as), necessitamos urgentemente contemplar no interior das escolas a discussão acerca das relações raciais no Brasil, bem como de nossa diversidade racial. Nessa linha, é preciso não só boa vontade e sensibilidade dos profissionais da educação, mas também o fornecimento de material didático-pedagógico antirracista e recursos auxiliares aos professores para que possam ministrar aulas combatendo o preconceito e a discriminação raciais (CAVALLEIRO, 2005, p. 14).

Essa atitude vale também para os espaços de educação não-formal, pois, assim como a escola, eles são instituições formativas para as crianças. A definição adotada aqui para educação não-formal é baseada na obra de Gohn (2014): “A educação não-formal é aquela que se aprende no ‘mundo da vida’ via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas (p. 40)”.

Com base nesse cenário, o presente estudo tem o objetivo de identificar como as questões étnico-raciais são trabalhadas na Educação Não-formal, especificamente em um projeto social em uma cidade de pequeno porte no interior da Bahia (no Recôncavo Baiano). Buscou-se conhecer o espaço de educação não-formal, sua dinâmica, sua rotina, sua história e seus atores (educadores e crianças) e investigar quais são as estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas pelos educadores para abordar as questões étnico-raciais nesses espaços.

A investigação sobre as questões étnico-raciais na infância é de suma importância, em especial nos espaços de educação não-formal (principalmente nos espaços fora das escolas e dos âmbitos familiares, no caso, ONG’s, associações, instituições e projetos sociais, grupos de militância etc), visto que “combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola”, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004, p.14).

2. As questões étnico-raciais no Brasil

O Brasil tem sua história marcada pelas atrocidades cometidas contra a população afrodescendente, por isso pensar as relações étnico-raciais é pensar em séculos de

invisibilidade, desigualdades e justificativas inaceitáveis, que foram impostas por aqueles que dominavam a sociedade.

No texto disponível no site do Ministério da Educação sobre “Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula”, em um de seus capítulos, lê-se:

Foram mais de 11 milhões de africanos trazidos para as Américas como escravos, no mais longo processo de migração forçada da história da humanidade [...] quase a metade dos africanos escravizados foram trazidos para trabalhar no país: plantar gêneros alimentícios e produtos agrícolas de exportação (como cana-de-açúcar, tabaco, algodão, cacau e café), extrair ouro e diamantes das minas, carregar tudo o que fosse necessário, construir casas, igrejas e ferrovias, abrir e pavimentar ruas. Tudo isso, e ainda para ensinar várias técnicas produtivas e remédios para a população brasileira. Enfim, além da sua força de trabalho, os africanos trouxeram sua civilização, seus conhecimentos e saberes (SOUZA, 2014, p.26).

Ainda de acordo com este material, esta prática permaneceu por quase 300 anos, “O regime da escravidão, no Brasil, foi o mais amplo e duradouro das Américas” (PEREIRA, 2014, p. 34), o Brasil vergonhosamente foi um dos últimos países do mundo a “abolir” a escravidão, isso só aconteceu em 13 de maio de 1888.

É necessário enfatizar que a finalização desse período deplorável da história do Brasil teve êxito pela luta de grupos organizados que surgiram no século XIX e que contavam com a resistência e corajosa luta dos negros pela liberdade, erguendo-se muitas vezes em quilombos¹. Além de interesses econômicos e comerciais da época e das pressões que tais questões mercadológicas acarretam, esses acontecimentos de insurgências obrigaram o governo a abolir definitivamente a prática de escravidão no Brasil.

A população negra do Brasil tem um histórico de lutas por igualdade de direito, seja na esfera política, na social e econômica. É virtualmente impossível que haja igualdade de oportunidades entre as populações racializadas e não-racializadas no nosso país sem que haja um longo e complexo processo de reparação histórica.

Nesse sentido, as políticas de ações afirmativas vêm ganhando espaço no Brasil, principalmente a partir de 1990. Moehleck (2002 p. 203) diz que “Com a redemocratização do país, alguns movimentos sociais começaram a exigir uma postura mais ativa do Poder Público diante das questões como raça, gênero, etnia, e a adoção de medidas específicas para sua solução, como as ações afirmativas”. Essas ações têm como objetivo tentar superar as mazelas sociais e promover a inclusão e a justiça social em prol da população negra, que por séculos teve seus direitos negados. Ellis Cashmore traz que as ações afirmativas:

São medidas temporárias e especiais, tomadas ou determinadas pelo Estado, de forma compulsória ou espontânea, com o propósito específico de eliminar as desigualdades que foram acumuladas no

¹ Segundo texto disponibilizado no próprio site do Ministério da Educação: “O quilombo era [...] um complexo territorial constituído por diversos mocambos – nome dado aos aldeamentos, criados e controlados por ex-escravos na região da Serra da Barriga, atualmente parte do Estado de Alagoas, mas que se estendia para além das fronteiras deste com o atual Estado de Pernambuco” (PEREIRA, 2014, p.39).

decorrer da história da sociedade. Estas medidas têm como principais beneficiários os membros dos grupos que enfrentaram preconceitos (CASHMORE, 2000, p. 31).

Ao falar sobre as questões étnico-raciais e a luta por igualdade de direito, é fundamental destacar o intenso trabalho dos movimentos sociais negros, no decorrer dos tempos. O Ministério da Educação disponibiliza material de pesquisa em seu site oficial (BRASIL, 2014, p. 43) em que denomina como Movimentos Sociais Negros “[...] grupos, entidades e militantes negros que denunciam e enfrentam o racismo, buscando, por meio desse combate, o respeito da sociedade e a melhora das condições de vida da população afrodescendente.”

Dentre as vitórias desses movimentos, está a implementação da lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que obriga as instituições de ensino a incluir nos currículos escolares as temáticas sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (BRASIL, 2003).

Após a homologação desta lei, houve uma difusão significativa da história do negro e sua contribuição na formação cultural do Brasil, e isso é de suma importância, tendo em vista que por séculos a cultura afro-brasileira foi invisibilizada, no âmbito educacional, ou contada por aqueles que intencionalmente ocultavam suas lutas e vitórias, promovendo assim o racismo, a discriminação e construindo no imaginário da população o desejo pelo embranquecimento.

As escolas, por exemplo, sempre priorizaram e destacaram uma ideia de cultura eurocêntrica, através principalmente do livro didático, que apresenta o homem branco como detentor do poder e da cultura superior ou mais importante, e o negro sempre mostrado pela ótica escravista, submisso em funções subalternas. Sobre isso Munanga (2005, p.16) afirma que “Todos, ou pelo menos os educadores conscientes, sabem que a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas do ponto de vista do ‘Outro’ e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana”. Aqui questiona-se novamente como se identificar com algo tido como negativo aos olhos da sociedade?

Destacam-se aqui algumas ações que são tidas como vitórias na luta das relações étnico-raciais: além da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) supracitada, temos a criação da SEPPIR- Secretaria Especial de política de promoção da Igualdade Racial, através da qual “o governo federal, por meio da Seppir, assume o compromisso histórico de romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira”, segundo o texto de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p.8). Além das políticas de Cotas nas Universidades públicas (todas em 2003). Essa última tem

gerado, desde sua criação, grandes debates, por conta da reserva de vagas para negros e alunos de baixa renda nas instituições de ensino superior, chamada Lei das cotas nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012):

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos (um salário-mínimo e meio) per capita [...] Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012).

Segundo Moehlecke (2002, p.205):

Esse conjunto de iniciativas no âmbito do Poder Público indica um parcial reconhecimento da existência de um problema de discriminação racial, étnica, de gênero e de restrições em relação aos portadores de deficiência física no país, sinalizado por meio de algumas ações.

A sociedade brasileira é composta por padrões historicamente construídos pelos colonizadores que priorizaram um grupo em detrimento do outro, e essas construções transcendem os muros das escolas. O sistema, de forma perversa, construiu, no imaginário da sociedade, um padrão universal, em que os corpos brancos, magros, cabelo liso e a cultura eurocêntrica são valorizados e propagados como superiores. Já as características estéticas do corpo negro e suas raízes culturais são invisibilizadas ou expostas como ruins ou menos importantes. Essa ideologia permanece através dos séculos, prejudicando, além da ascensão social e política educacional, a autoestima da população negra. Bento (2002), em seus escritos sobre Branqueamento e Branquitude no Brasil, diz o seguinte:

[...] Quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. [...] O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua auto-estima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais (BENTO, 2002, p. 5-6).

Ao estudar as questões étnico-raciais é notória a necessidade de desconstruir o processo de branqueamento que impõe determinados padrões estabelecidos pela sociedade, e que rotulou tudo do negro, como algo ruim. Santa'ana (2008 p.37) traz que “o racismo é a pior forma de discriminação porque o discriminado não pode mudar as

características raciais que a natureza lhe deu”. É preciso uma ampla divulgação desses problemas, para que mais visíveis sejam as ações que visem ao rompimento do racismo estrutural existente no nosso país.

A desigualdade racial é visível, por exemplo, quando vamos aos bairros periféricos, sem rede de esgoto, sem calçamento, sem a mínima infraestrutura aceitável e observamos que sua população tem cor e essa cor é a negra. Um exemplo desta afirmação é o bairro no qual foi feita esta presente pesquisa no interior do estado da Bahia, desconstruindo mais uma vez a ideia de igualdade existente entre brancos e negros. Florestan Fernandes (1965), em sua tese *A integração do negro na sociedade de classes*, argumenta que:

[...] a democracia só será uma realidade quando houver, de fato, igualdade racial no Brasil e o negro não sofrer nenhuma espécie de discriminação, de preconceito, de estigmatização e segregação, seja em termos de classe, seja em termos de raça. Por isso, a luta de classes, para o negro, deve caminhar juntamente com a luta racial propriamente dita (FERNANDES, 1965 p.24).

É de suma importância questionar, pesquisar, quebrarmos de vez com esse silêncio avassalador que nos é imposto de forma cruel e amarga, mais do que isso, é necessário que utilizemos as leis existentes a nosso favor, como é a lei 7.716/89 (BRASIL, 1989) que se tornou uma importante arma na luta contra o preconceito racial:

Lei Nº 7.716, DE 5 DE JANEIRO DE 1989.
 Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.
 O PRESIDENTE DA REPÚBLICA,
 faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:
 Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional (BRASIL, 1989).

O objetivo desse trabalho é também trazer elementos que contribuam para o reconhecimento e valorização das diferentes culturas que compõem o nosso país a fim de que haja um equilíbrio nas relações pessoais e interpessoais. Acreditamos que a educação é ponto central nesta luta, tendo em vista que é um processo contínuo e coletivo que deva favorecer o pensamento crítico, emancipatório e político.

3. Caminhos metodológicos para o estudo de caso

Este trabalho foi realizado com base em uma abordagem qualitativa: “a pesquisa qualitativa defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, nos interessa mais compreender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los, explicá-los” (TOZONI-REIS, 2010, p.5). Trata-se de um estudo de caso em um projeto social de educação não-formal: lá as crianças são as protagonistas, e sua formação integral é a prioridade.

Os participantes desta pesquisa são as crianças que compõem o Ponto de Leitura (mais de 50 crianças cadastradas e que estiveram presentes nas oficinas descritas neste manuscrito), os voluntários itinerantes que eventualmente regeram as oficinas e a fundadora do projeto (Adélia Maia).

Quando os sujeitos das pesquisas são crianças, deve-se ter alguns cuidados a fim de preservá-las: sendo assim, neste trabalho não serão divulgados seus nomes verdadeiros, nem dos voluntários e sim nomes fictícios. Vale ressaltar que, no projeto, cerca de 80% das crianças são afrodescendentes, essa informação foi obtida através da observação das características fenotípicas (cor da pele, textura dos cabelos, formato do nariz e dos lábios). É possível problematizar, por outro lado, este dado, pois não foi obtido a partir de um estudo mais profundo, ou através da autodefinição das crianças ou de suas famílias.

As visitas a campo nesta presente pesquisa estão baseadas no método etnográfico (LAPLANTINE, 2004), de agosto de 2018 a setembro de 2019. As observações participantes se deram pela necessidade do contato direto com os colaboradores, tendo em vista a construção de um vínculo para o cumprimento dos objetivos da pesquisa. Todo processo de observação em campo fez-se necessário para compreender a realidade, além de identificar os principais aspectos para essa pesquisa. A imersão em campo esteve acompanhada por registros em diário de campo, dados esses apresentados no capítulo de Resultados e Discussão neste artigo. Ao longo da pesquisa de campo, buscou-se conhecer o projeto, sua trajetória, a história de sua idealizadora e principalmente seu público alvo, as crianças.

Para levantamento inicial de dados, foram utilizadas, em um primeiro momento, redes sociais, cujo conteúdo sobre o projeto compôs o *corpus de análise*. Inicialmente, após ter esta proposta de pesquisa aceita no Ponto de Leitura, uma das autoras/pesquisadoras adicionou todas as redes sociais utilizadas pela coordenadora para divulgação do projeto e suas ações. Pelas redes sociais (Facebook, Whatsapp e Instagram), acompanhou diariamente as atividades desenvolvidas, os temas escolhidos pelos voluntários para aplicação das oficinas, além das ações desenvolvidas pela fundadora para arrecadar doações para o projeto e para a construção da sua futura sede própria.

Além desta etapa, uma das autoras/pesquisadoras realizou duas oficinas neste Projeto Social: uma delas através da contação de histórias (o livro *Cabelo de Lelê*), em que se discutiu a autoestima associada ao cabelo e à identidade afrodescendente; e a outra sobre o filme *Kiriku*, em que foi trabalhada a importância da família, da comunidade, dos ancestrais e da cultura africana. Neste sentido, nesta segunda etapa da investigação do trabalho de campo, este estudo apresentou uma pesquisa-ação, pois as oficinas propuseram intervenções voltadas para uma ação emancipatória e transformadora da comunidade, segundo definição de Gonçalves (2005).

Para uma melhor obtenção de informações sobre o projeto fez-se necessária uma entrevista semiestruturada e audiogravada com a fundadora do projeto: Gil (2008 p. 109) afirma que “a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais”. As informações relatadas pela entrevistada foram transcritas para o diário de campo.

As estratégias para análise dos dados nesta pesquisa basearam-se no modelo etnográfico (LAPLANTINE, 2004). Desse modo, toda a discussão dos resultados guiou-se por um olhar antropológico, a partir de sua descrição minuciosa e sua interpretação, sempre com base na compreensão da cultura e da ancestralidade daquela comunidade, além de considerar o contexto sócio-histórico daquela população e, especificamente, daquelas crianças, os sistemas simbólicos de seu cotidiano, costumes, enunciações e enunciados.

4. Resultados e discussões

Cenário

Este estudo foi realizado em um projeto social em um bairro afastado do centro da cidade, que tem uma ladeira que é referência na sua localização, principalmente por ser bem elevada e não possuir calçamento, o que causa preocupação para quem não conhece o bairro. Suas ruas na sua maioria também não possuem calçamento, nem rede de esgoto.

Ao adentrar o bairro nos dias de chuva nos deparamos com grandes buracos nas ruas o que dificulta o direito de ir e vir. Por ser um bairro bem populoso e com um número razoável de crianças, sentimos falta de espaços para recreação, como parques infantis, quadras poliesportivas, campos de futebol etc., como existem nos demais bairros do município.

É impossível falar deste bairro sem citar a desigualdade e vulnerabilidade social vivida por seus moradores. Isso fica claro quando nos deparamos com animais como urubus, cachorros, entre outros, revirando lixos, perto de espaços que crianças utilizam para brincar; água com odores escorrendo pelas ruas de cascalhos e crianças correndo descalças enquanto seus familiares as observam de suas portas. Trata-se de um espaço que demanda bastante assistência, às vezes aparenta ser esquecida por parte do poder público, porém rica em cordialidade e cultura por parte de seus moradores.

A casa que abriga o projeto é pequena, possui uma sala que é utilizada na aplicação das oficinas por ser o espaço mais amplo (ainda assim pequena), tem dois quartos. O primeiro é utilizado como espaço da biblioteca para guardar os livros e materiais didáticos utilizados nas oficinas, o segundo quarto é utilizado para guardar brinquedos e também é utilizado para aplicação de oficinas que necessitem de tomadas. Existe também a cozinha que é bem pequena, cabe apenas uma geladeira, um filtro de barro, um fogão e uma pequena bancada utilizada para armazenagem e organização na distribuição dos lanches oferecidos às crianças. O banheiro é bem pequeno também, há um quintal com uma pia que é utilizada para higienização dos utensílios.

Por fim, destacamos aqui um espaço muito especial que fica localizado na frente da casa onde a coordenadora junto com as crianças e os moradores do bairro construíram um lindo jardim, utilizando materiais recicláveis como pneus e garrafas pet e mudas doadas. A decoração da casa fica por conta das atividades feitas durante as oficinas, todas são penduradas num varal com pregadores que contêm os nomes das crianças, além de fotos dos eventos e passeios feitos pelas crianças e voluntários. Desse modo, percebe-se a apropriação e assenhoramento das crianças em relação ao espaço que é decorado e organizado por elas.

O Ponto de Leitura: histórias e caminhos

O objetivo principal do projeto Ponto de Leitura inicialmente era trazer a leitura para perto dos estudantes que aguardavam pelo transporte escolar, numa praça da cidade. Essa praça ficava bem próxima à antiga Biblioteca Municipal, na qual a coordenadora do projeto, Adélia Maia, trabalhava. A coordenadora convidava as crianças para entrarem na biblioteca e lerem sem cobranças ou exigências, pois o objetivo era a leitura por deleite. A coordenadora, durante a entrevista semiestruturada, realizada durante a pesquisa, salientou que o seu desejo inicial era incentivar crianças e adolescentes a aprenderem a gostar de ler, os mais variados tipos de textos, sejam eles: livros didáticos, literatura, revistas, gibis, jornais entre outros. E assim fazer com que a leitura fizesse parte de suas rotinas, não como obrigação e sim como forma de prazer. Suas ações junto às crianças e adolescentes deram tão certo, que proporcionaram à coordenadora no ano de 2014 uma

premiação no Congresso “Uma Pedagogia para uma sociedade futura”, o que foi uma motivação para o nascimento do projeto na forma como ele existe hoje.

O projeto prioriza o processo de ensino e aprendizagem através de oficinas educativas, recreativas e culturais, as mesmas ocorrem sempre de maneira lúdica e participativa, em que os leitores mirins, como a coordenadora os nomeou, têm seu protagonismo respeitado e incentivado sempre.

As atividades desenvolvidas ocorrem às terças, quintas e domingos. O projeto atualmente atende cerca de 28 crianças durante a semana e de 48 a 55 aos domingos, com idades entre 2 e 12 anos, predominantemente afrodescendentes, sua maioria meninas, porém por não ser obrigatória a participação, seu público é bem rotativo. O projeto se insere no modelo não-formal de educação e, portanto, não compete com a educação escolar das crianças, muito pelo contrário, busca estimular a leitura e a escrita, além de debater assuntos atuais que fazem parte do cotidiano, seja na escola ou na comunidade em geral.

Basicamente, a equipe que organiza e ministra a oficina é composta da seguinte forma: sua fundadora e coordenadora; 2 voluntários diferentes para cada dia de atuação no Projeto; além de estagiários do curso de Pedagogia da universidade alocada na cidade (Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia), que trabalharam no projeto durante o período desta pesquisa. Vale salientar que todo o público da pesquisa foi bem rotativo, exceto a coordenadora que esteve presente em todos os momentos.

As oficinas são utilizadas como metodologia pedagógica. De acordo com a coordenadora todos são capacitados para aplicar oficinas com as crianças, desde professores doutores a pessoas que não tiveram acesso à educação formal, pois, segundo a mesma, todos têm algo a ensinar e algo para aprender, por isso não é exigida a escolaridade para a aplicação das oficinas. Lá vão pessoas que abordam sobre direitos e deveres e também vão pessoas ensinar como jogar bolinha de gude ou fazer cuscuz. As crianças participam de forma assídua de todas elas, pois o projeto incentiva a ideia de que não existe conhecimento melhor ou pior, conhecimento é sempre libertador. Um ponto interessante é que a pessoa que se disponibiliza a aplicar uma oficina sempre sai de lá com a certeza de querer voltar, isso ocorre porque as crianças são muito participativas, inteligentes e afetivas. As oficinas têm como foco ação/reflexão, ou seja, toda ação desenvolvida no projeto gera uma reflexão, tendo sempre como objetivo o respeito à realidade vivida pelas crianças e considerando que a sede do projeto está situada em uma comunidade de baixa renda, os pais das crianças em sua maioria não têm escolaridade formal, alguns não estudaram e os demais estudaram até o ensino fundamental I.

Os temas das oficinas possuem como eixos: arte, identidade, música, jogos, brincadeiras tradicionais, literatura, corpo e movimento, saúde, meio ambiente, alimentação, sustentabilidade, direito da criança e do adolescente, políticas públicas, limpeza pública, cidadania, direitos infantis, além de temas que surgem no decorrer das oficinas como autoestima, entre outros.

Como já citado anteriormente, o público-alvo são as crianças, porém toda comunidade é bem-vinda ao projeto. Ele sobrevive de parcerias e voluntariado das famílias, da comunidade, de empresas privadas, de amigos da coordenadora, de alunos e professores da universidade, seja com doações, seja com aplicação de oficinas para as crianças. Para manter o projeto funcionando Adélia Maia conta com doações de empresários locais, e comunidade em geral. O aluguel do espaço em que funciona o projeto é pago por uma empresa, que ajuda com doações de frutas para serem utilizadas no lanche. Há outros empresários que batizaram o projeto, por entenderem sua importância para as crianças daquela comunidade.

Apesar das dificuldades encontradas, o projeto tem ganhado cada vez mais visibilidade e reconhecimento por parte da população. Além disso, ele tem sido importante para chamar a atenção do poder público para as tantas reformas estruturais que precisam ser feitas no bairro, como, por exemplo, a ausência da coleta do lixo adequada, fato que foi denunciado nas redes sociais do projeto, fazendo com que a situação fosse regularizada no dia seguinte. As repercussões advindas deste projeto revelam o poder dos movimentos sociais, visto que:

A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc (GONH, 2006, p.28).

É importante salientar que a educação não-formal visa sempre o compromisso social e político, para com seu público. Sendo assim, o projeto é um espaço muito importante para as relações coletivas e seus voluntários têm o compromisso de contribuir para valorização da identidade das crianças, além da construção de pensamentos críticos diante da realidade e da sociedade em que se vive, favorecendo a luta contra a desigualdade racial, social e cultural.

Oficinas e intervenções

Oficina Folclore Brasileiro

O primeiro contato com o projeto se deu em 18 de agosto de 2018 no qual a pesquisadora foi, como voluntária, com outras colegas do Curso de Licenciatura em Pedagogia (CFP/UFRB) conhecer o espaço. Neste dia a oficina teve como tema o Folclore Brasileiro. Inicialmente, para identificar os conhecimentos prévios dos leitores mirins, fizemos um bate-papo sobre os saberes ancestrais e memórias populares, o que foi bem gratificante, pois eles são bem ativos e participaram de forma assídua da dinâmica. Apesar de estarem em um ambiente não-formal, a todo o momento eles traziam para oficina exemplos de acontecimentos da escola, ou seja, do espaço formal.

Após todos falarem, aproveitamos suas enunciações e demos continuidade à oficina explicando que o folclore faz parte da cultura popular brasileira; as lendas, os contos e histórias fazem parte do imaginário popular. Citamos também que antigamente as pessoas se reuniam e contavam essas histórias umas para as outras; esses momentos são importantes para nunca esquecermos nossos antepassados. Neste momento os leitores mirins começaram a contar suas versões das histórias da forma que eles conheciam, em seguida fizemos brincadeiras com adivinhações e parlendas, todos participaram o tempo todo.

Percebemos a importância que essas crianças dão à diversidade e riqueza cultural de sua comunidade e do nosso país. Uma menina disse que durante a semana eles

estudaram sobre isso na escola e que gostaram bastante. Para finalizar distribuimos papel crepom, barbante, tesoura, jornal e fita adesiva para confecção de balangandãs. Muitos acreditam que o brinquedo tem origem africana e se enraizou na Bahia. Já alguns dizem que o Balangandã é uma ornamentação de fitas que veio trazida na cultura do circo por isso não se sabe ao certo sua origem. O que sabemos é que as crianças fizeram a festa antes, durante e depois de sua confecção, tudo mediante nossa supervisão e a da coordenadora.

No final, ficou perceptível ali um rico espaço na luta por igualdade de direito, tendo em vista que o projeto favorece assim o direito à cidadania e emancipação do sujeito. Com sentimento de prazer e gratidão pela tarde rica em novas aprendizagens, nos despedimos de todos.

Oficina Kiriku: o ancestral, a comunidade, as raízes

No dia 13 de dezembro de 2018 aplicamos a oficina que teve como tema a valorização dos ancestrais e da cultura africana. Para isso fizemos uso do filme Kiriku e a Feiticeira: a Sinopse do filme conta que Kiriku é um garoto pequeno, mas muito inteligente, valente e com dons especiais, que nasceu em uma pequena aldeia sob a maldição da cruel feiticeira Karabá que secou as fontes de água e sequestrou todos os homens da região. Encontrando amigos e seres fantásticos pelo caminho, Kiriku resolve combater a malvada feiticeira para salvar sua aldeia. História baseada em uma lenda da África Ocidental.

Antes de passar o filme, alguns questionamentos foram levantados para aguçar a curiosidade das crianças e fazer com que todos prestassem mais atenção ao filme. Dentre os questionamentos perguntei o que eles conheciam da África? Como é a África nos seus imaginários? Qual a importância de respeitar e valorizar nossos antepassados e suas histórias de vida? Todas essas questões foram respondidas, após a exibição do filme. Algumas crianças salientaram que já assistiram ao filme, no entanto não com intuito de conhecer os encantos e contos africanos.

Assim iniciou-se o filme e logo com ele as gargalhadas das crianças, pois o filme começa com o nascimento de um bebê que escolhe a hora de nascer e já nasce conversando. Durante todo o filme as crianças se esbaldaram, a todo o momento queriam debater sobre o tema, no entanto a maioria pedia silêncio, pois a cada segundo algo se destacava, dentre os destaques está a cultura africana contada de forma bem colorida e ilustrativa. Traz também debate sobre a força das mulheres, que cuidam da aldeia, sozinhas, já que os homens foram sequestrados por Karabá, a feiticeira. Tudo sempre respeitando os conselhos e ordem dos mais velhos (na época em que a história é contada os mais velhos são tidos como sábios). Sendo assim, eles têm o respeito e a admiração de todos. No meio do filme paramos para o lanche, porém as crianças se empolgaram tanto com o filme que voltamos a assistir, ainda lanchando.

Ao finalizar o filme, buscou-se entender quais os fatores que mais chamaram a atenção das crianças, e elas destacaram o fato de kiriku ser um herói que salvou todos, isso porque ele descobriu o segredo da feiticeira e trouxe água de volta à aldeia. Outro momento destacado pelas crianças foi sobre as vestimentas dos personagens muito coloridas e com bastantes pinturas corporais. Outro tema foi a comparação que uma das crianças fez com relação aos cultivos de hortas para alimentar o povo. Mais adiante falamos que a África é um continente rico em cultura, beleza etc, somos descendentes dos povos africanos, trazidos para o Brasil há muitos anos, um exemplo disso é a capoeira, a dança dos africanos que adotamos como nossa, as roupas coloridas também.

Neste dia muitas crianças disseram que, sobre a África, só ouviam falar sobre os animais selvagens, onde muitas crianças passam fome e dos escravos. Destacou-se na

oficina que essas são histórias e imagens trazidas pelo homem branco que não gostaria de reconhecer os benefícios, riquezas e heranças da África, dos seus habitantes. Após longos debates solicitou-se que todos fizessem desenhos que representassem a África trazida no filme e no imaginário deles, pois no fim faríamos uma discussão. As crianças ilustraram crianças brincando de samba de roda, outros desenharam o rio que kiriku encheu de água para população, e outros desenharam seus familiares contando histórias deles no passado, principalmente os avós que gostam de contar histórias de assombração. No final todos exibiram suas artes através de desenho e descreveram o que estavam expressando para toda turma.

Nesta oficina observamos que um novo olhar sobre a África foi lançado e aquelas informações foram repassadas em casa entre os familiares das crianças. Destaca-se isso, pois ao fim da oficina alguns familiares foram buscar as crianças e saíram de lá ouvindo sobre Kiriku e a África. Ao finalizar essa oficina percebi que nós educadores devemos contribuir para a formação de indivíduos mais críticos e por isso fazem-se necessárias reflexões sobre a importância do povo e da cultura africana, assim como o impacto que tiveram no desenvolvimento da identidade da cultura brasileira, para quebrar com estereótipos construídos no imaginário popular sobre a África.

Oficina Cabelo de Lelê

Durante as idas ao projeto, percebi que as crianças tinham dificuldade em expressar e valorizar suas características físicas. Sendo assim em 16 de dezembro de 2018, uma das autoras/pesquisadoras foi ao projeto como voluntária, com objetivo de trabalhar a valorização do corpo e cabelo, enaltecendo assim a imagem positiva das crianças, em especial das crianças negras, com intuito de favorecer a autoestima dos participantes. Para isso inicialmente fez-se uso da contação de história do livro *O cabelo de Lelê* de Valéria Belém. Resumindo, a história fala de uma menina chamada Lelê que é muito esperta e que tem longos cabelos enrolados, porém vivia zangada pela quantidade de cabelo que tinha, foi então que ela buscou nos livros respostas sobre seu cabelo. No decorrer da leitura viu referências sobre a África contada de maneira ilustrativa e bonita, e percebeu quão linda poderia ser usando seu próprio cabelo de diversas formas.

Durante a leitura a autora traz várias perguntas, o que faz a história ser ainda mais interessante, pois possibilita ao educador interagir com o livro, fazendo com que as crianças participem ativamente da leitura. Ao final da história, põe-se a seguinte pergunta: “Lelê gosta do que vê! E você?” Após a leitura fomos conversar sobre a história e foi pedido para que um por um respondesse a última pergunta do livro. Neste momento a sala se calou e alguns risos tímidos foram ecoados, e começaram:

“Pró, o cabelo de Lelê é muito grande, ela poderia cortar ou alisar porque deve ser um trabalho danado para pentear, né?!”

“Eu gosto do cabelo dela, queria o meu grande, mas minha mãe corta, por causa do trabalho”.

“Eu não gosto, é muito cheio, parece de bruxa, Deus é mais, eu cortaria!”

“O bom que ela fez vários penteados, depois de ler os livros da África, vou pedir a minha mãe para fazer no meu!”

“Eu já usei esse penteado (apontando para o livro)”

Todos os meninos reprovaram o cabelo de Lelê solto:

“É muito grande, Deus é mais!”

“Só fica bonito preso!”

“Ela vai tropeçar e cair com tanto cabelo”

Questionou-se sobre o que eles acham mais bonito neles?! Todos ficaram com vergonha de responder. Sendo assim deu-se continuidade à atividade, abordamos sobre os diversos tipos de cabelo existentes, dentre eles temos cacheado, crespo, liso, ondulado, grande, pequeno, cheio, ralo etc. Neste dia optamos pela atividade da caixa surpresa, na qual decoramos uma caixa de sapato e dentro dela foi colocado um espelho.

Continuando, foi dito às crianças que dentro da caixa havia a imagem da pessoa mais linda do mundo: a criança que estivesse com a caixa na mão deveria olhar a imagem e em seguida dizer qualidades ou características que mais lhe agradassem nesta pessoa, no entanto o coleguinha ao lado não poderia olhar antes de chegar sua vez, e assim foi feito, todos muito curiosos, olhavam, falavam e passavam a caixa.

Foi curioso que as crianças com tom de pele mais clara, com cabelos menos crespos e mais compridos, disseram que eram lindas/lindos, inteligentes, bonitas/bonitos, gostavam dos olhos, do cabelo, alguns só queriam que fossem mais lisos, porém mesmo assim gostavam, principalmente as meninas. Já as crianças com tom de pele mais escuro ficavam com vergonha de responder e quando respondiam diziam que eram educados, amorosos, bons alunos, cuidavam dos irmãos, gostavam de dar carinho, raramente alguém dizia que era lindo. Entre as meninas os cabelos eram sempre destacados como pequenos, difíceis de pentear, além de relatos que as mães não gostam de pentear, por causa do trabalho em desembaraçar.

Depois de todos observarem sua imagem na caixa surpresa e atribuir a si qualidades ou características que lhes agradassem, debatemos sobre como somos parecidos com os antepassados e deles herdamos características físicas, daí o porquê de sermos todos diferentes, com isso devemos nos amar e valorizar cada característica nossa, seja o cabelo, o tom da pele etc. Para reforçar ainda mais a aceitação de sua aparência, foi solicitado que as crianças registrassem num bloquinho através de desenho ou escrita, “Quem sou Eu?”. Cada bloquinho tinha uma capa onde eles fizeram um autorretrato, valorizando sempre sua autoimagem e sua história pessoal, destacando como elas se veem.

O objetivo desta atividade foi observar as reações das crianças quanto às suas identidades pessoais, à autoimagem e à autovalorização, após o término eles apresentaram para os demais colegas. Algumas crianças optaram em pintar os desenhos com cores mais claras, os cabelos grandes, alguns loiros, outro *black power*, uns com tranças outros carecas, houve uma diversidade de cabelo, tom de pele e características físicas. Nos escritos eles falaram sobre seus familiares, desenharam grupos de amigos conversando no projeto, outros já descreveram que se parecem com a mãe, o pai, a madrinha etc. Outros escreveram que são diferentes do irmão, mesmo tendo nascido do mesmo pai e da mesma mãe. E assim finalizamos a oficina, foi notável como são necessárias oficinas que abordam a valorização das questões étnico-raciais, para romper com rótulos de padrões de beleza existentes ainda em nossa sociedade.

Discussão

Foi perceptível durante toda a pesquisa que trabalhar com questões relacionadas ao racismo e ao preconceito, tão marcantes na história de vida das crianças, ainda é um entrave para vários educadores. Observou-se este dado não somente com base no que foi relatado nas oficinas anteriores (a ausência de intimidade dos participantes com os temas relacionados à África e à identidade afro-brasileira), mas a partir do relato de quase todas as crianças sobre o não comprometimento dos espaços formais de educação com a reflexão deste tema. Nota-se uma resistência em debater, questionar, interferir de forma construtiva, especialmente quando as crianças relatam práticas racistas e preconceituosas

sofridas por elas, na escola e na comunidade. Não ficou claro se tal resistência ocorre devido à falta de conhecimento na área ou por questões de cunho pessoal.

Durante o período da pesquisa, percebemos que (com exceção das oficinas regidas por uma das autoras deste manuscrito), esse debate sobre as relações étnico-raciais foi trazido à tona em apenas uma única ocasião no espaço do Ponto de Leitura: tratou-se de uma oficina que foi ministrada exatamente dia 20 de novembro, dia em que fazemos referência à história de vida de Zumbi dos Palmares, Dia da Consciência Negra. Isso acaba por corroborar com as práticas já comuns na educação formal, que cumpre a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), porém de forma pontual, sem se preocupar em criar atividades que abordam essas temáticas no decorrer de todo o ano.

Deve-se destacar que são encontradas poucas pesquisas, na literatura acadêmica, que relacionem as questões étnico-raciais com as práticas na educação não-formal, porém é de suma importância criar meios de inserir essa temática no cotidiano dessas instituições, tendo em vista que o preconceito se faz presente na vida do público alvo desses projetos. Quando se trata de crianças, o processo torna-se muito mais doloroso, pois não ter referências positivas sobre o grupo étnico ao qual pertencem, afeta diretamente a autoestima, e pode acarretar em problemas de autorrejeição de suas identidades para toda a vida, por estarem inseridas numa sociedade racista e que prioriza os padrões de beleza europeus e esses padrões são diferentes de sua realidade comunitária.

Ficou evidente, por exemplo, que as crianças negras reconhecem suas diferenças e seus pertencimentos raciais e por isso trazem questionamentos pertinentes para o momento das oficinas, porém em alguns momentos são 'silenciadas' pelos educadores sem que haja uma reflexão pertinente sobre o trazido pelas crianças. Isso se torna visível quando os educadores optam por não debaterem temas com as crianças como a questão do cabelo, cor da pele, entre outras, e, quando questionados pelas crianças a respeito, limitam-se a respostas vagas como "somos todos iguais" ou "somos todos filhos de Deus", por exemplo (fato que ocorreu no Projeto em questão na oficina ministrada no dia da Consciência Negra).

Apesar disso, o projeto oferece às crianças um espaço onde elas brincam, se respeitam, aprendem a valorizar seu bairro, seu grupo familiar, a si mesmas e ao outro, se alimentam, leem e convivem com seus pares. Isso é visível, quando vemos crianças que são criadas nas mais diversas realidades (pessoal, religiosa, familiar), socializando, respeitando e convivendo sem distinção, pois lá todos são tratados de forma igualitária, respeitando sempre suas especificidades e diferenças. Nota-se, na atuação cotidiana de Adélia Maia, um esforço para que a autoestima seja construída diariamente na relação com o outro, seja através de uma palavra ou de ações coletivas e afetivas, por parte das crianças, e isso é fundamental, tendo em vista que a autoestima é uma das principais demandas trazidas pelas crianças.

5. Considerações finais

O Ponto de Leitura é vivenciado por muitas crianças como ponto de refúgio, de encontro, de referência, como espaço para desabafo, onde as crianças sentem confiança de contar suas histórias, suas vivências, seus medos e frustrações. No que se refere às questões étnico-raciais, é perceptível como esse espaço se oferece como local de denúncia onde as crianças relatam com muito discernimento os preconceitos, o racismo, a falta de empatia, sofridos por elas, seja na escola, seja na comunidade, seja no âmbito familiar e social.

As crianças revelam a necessidade de serem respeitadas nas suas diferenças. É perceptível como os educadores, mesmo que voluntários, devem estar atentos ao seu modo de falar, em como se portar nos espaços de educação não-formal, e estejam vigilantes para não reproduzirem modelos e olhares perversos e preconceituosos, assim como para acolher todos os conteúdos e angústias, oferecendo um contexto seguro e afetivo para que as crianças tragam suas mais diversas inquietações. Sublinha-se também a importância da formação desses profissionais que atuam na educação não-formal para que não silenciem (ainda que sem perceber) esses atos de denúncia, ressignificações e expressões das mais vívidas experiências enquanto povo afrodescendente no Brasil.

As crianças têm necessidade de estímulos positivos na sua autoestima, principalmente com relação ao corpo e ao cabelo, por isso a autoestima é um trabalho constante e deve ser construída na relação com o outro, através das oficinas, dos bate-papos e até do olho no olho. Sendo assim, é necessário que todos os voluntários estejam comprometidos e compreendam a importância de uma formação humana e continuada.

O Ponto de Leitura é um ambiente intermediário entre a escola e a família: muitas famílias colocam seus filhos lá para tirarem das ruas, lá eles brincam, socializam, se alimentam, aprendem e ensinam sobre variados temas e reagem a cada um de forma muitas vezes inesperada, com muito bom senso e criticidade. Lá elas sonham com um futuro melhor, em que elas podem ser o que quiserem, assim como cita Gohn (2006) quando defende que eles aprendem não só a leitura dos livros, mas sobretudo a leitura do mundo.

Dely envolve-se de maneira efetiva e afetiva com os leitores mirins e seus familiares, além de se preocupar com o bem-estar da comunidade em geral. O sentimento de empatia é constante naquele espaço, por conta dessa relação tão próxima. O Ponto de Leitura é um espaço de interação e socialização que melhor conhece seus frequentadores. Neste espaço, o educador precisa refletir sobre suas ações e buscar sempre trabalhar na valorização da identidade afrodescendente e autoestima das crianças que frequentam o projeto, pois o mesmo deve ser tido como espaço gerador de consciência crítica/reflexiva.

Pôde-se perceber, nesta pesquisa, que, na educação não-formal, não encontramos tantas estratégias e abordagens profundas sobre as questões étnico-raciais. Nesse sentido, sugere-se que há uma urgência em desenvolver trabalhos para abordar e aprofundar esse tema nas ONGs, Projetos Sociais, Associações e espaços de militância.

As crianças revelam dia-a-dia suas angústias, dores e inquietações sobre esta questão ancestral, de identidade, de raízes culturais afrodescendentes. Elas vociferam suas mutilações simbólicas e suas cicatrizes no convívio diário (BAIRRÃO, 1999), e o papel do educador nos espaços não formais é escutá-las, acolhê-las e participar de seu processo de elaboração e construção positiva, além do que “A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política”, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004, p. 16).

O título deste trabalho destaca esta ideia de luta, pois, como vimos no capítulo dos resultados, remete à fala de uma criança sobre o seu próprio cabelo. Escancara a concepção perversa de que tudo o que diz respeito ao afrodescendente precisa ser domado, amordaçado, amansado. Bonito é tê-lo preso, em senzalas, obedientes, servos, subservientes, criados, mudos, acorrentados, esfomeados, mutilados simbólica e fisicamente, mortos simbólica e fisicamente, aprisionados em cortiços, favelas, palafitas, presídios, periferias, remanescentes, quilombos, distantes. São bonitos PRESOS: em

tranças, em fitas, em laços, amarras precisas como grilhões em elos de correntes que APRISIONEM os fortes fios em seus cabelos de resistência.

Referências

- BAIRRÃO, J. F. M. H. Santa Bárbara e o divã. **Boletim Formação em Psicanálise**, v. 8, n. 1, p. 25-38, 1999.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil In: **Psicologia social do racismo** – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58).
- BRASIL, **Educação das relações étnico-raciais no Brasil**: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula. Amilcar Araujo Pereira (Org.), Brasília: Fundação Vale, 2014.
- BRASIL. **Lei 7.716/89**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716.htm>. Acesso em: 06 Nov. 2019.
- BRASIL. **Lei N° 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm> Acesso em: 12 mai. 2020.
- BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 25 Dez. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas**. Brasília: Secad/MEC, 2004.
- CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000.
- CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 11-18.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Nacional, 1965.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOHN, Maria Glória. Educação não-formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação**, Lisboa, n. 1, p. 35-50, 2014.
- GOHN, Maria Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006.
- GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de metodologia científica**. São Paulo: Avercamp. 2005.
- LAPLANTINE, François. **A Descrição Etnográfica**. São Paulo: Terceira Margem, 2004.
- MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, 2002.

- MOURA, Marianne da Cruz Moura. A rotina de crianças de zero a dois anos na Educação Infantil. **Anais do XXII EPENN: encontro de pesquisa educacional do norte e nordeste.** Natal/RN. 2014.
- MUNANGA, Kabengele. (Org.) **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- PEREIRA, Amauri Mendes. Histórias do negro no Brasil. In: BRASIL, **Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula.** Organizado por Amilcar Araujo Pereira, Brasília: Fundação Vale, 2014.
- SANTA'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. p. 35- 63.
- SOUZA, Monica Lima e. Introdução. In: BRASIL, **Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula.** Organizado por Amilcar Araujo Pereira, Brasília: Fundação Vale, 2014.
- TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Produção de conhecimento pela pesquisa.** Acervo Digital da Unesp, 2010.