



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
FACULDADE DE FILOSOFIA DOM AURELIANO MATOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DO SERTÃO CENTRAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO INTERCAMPI EM EDUCAÇÃO E ENSINO

MARIA EDLEUZA MAIA

**A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE NEGRO: O ENSINO DE HISTÓRIA
E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA**

LIMOEIRO DO NORTE – CEARÁ

2015

Maria Edleuza Maia

A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE NEGRO: o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Intercampi em Educação e Ensino da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos e Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de Concentração: Educação, Escola, Ensino e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. José Ernandi Mendes.

LIMOEIRO DO NORTE – CEARÁ

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho

Maia, Maria Edleuza.

A escola e a formação do estudante negro: o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. / Maria Edleuza Maia. – 2015.

1 CD-ROM. 103 f. : il; 4 ¾

“CD-ROM Contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm)”

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central, Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino, Limoeiro, 2015.

Área de concentração: Educação, Escola, Ensino e Formação Docente.

Orientação: Prof. Dr. José Ernandi Mendes

1. Educação. 2. Escola. 3. Afrodescendente. I. Título.

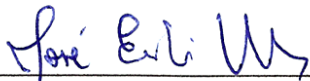
MARIA EDLEUZA MAIA

A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE NEGRO: o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Intercampi em Educação e Ensino da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos e Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de Concentração: Educação, Escola, Ensino e Formação Docente.

Aprovada em: 07 de abril de 2015.

BANCA EXAMINADORA



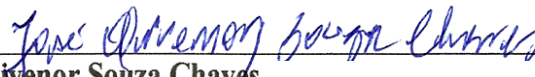
José Ernandi Mendes (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Francisco Egberto de Melo
Universidade Regional do Cariri – URCA



Lúcia Helena de Brito
Universidade Estadual do Ceará – UECE



José Olivenor Souza Chaves
Universidade Estadual do Ceará – UECE

À Fernanda Daniela, filha por afeto e ex-aluna, principal inspiração do tema dessa pesquisa.

Aos meus filhos Vinícius, Artur e Juan Diego, motivações do meu desejo de aprender mais.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Francisco e Estelita que me fizeram perceber “a beleza de ser um eterno aprendiz”, pelo incentivo e investimento na minha formação inicial, o apoio às minhas escolhas e o amor incondicional dedicado a mim.

Às minhas irmãs Edineide, Elizabete e Edvanir pelo companheirismo fraterno e a parceria nas empreitadas dos nossos projetos de vida.

Ao professor e orientador Ernandi Mendes pela insistência incansável para que eu investisse nesse projeto e pela valiosa contribuição em sua feitura.

À amiga Claudênia Márcia pelo companheirismo e a cumplicidade nas diferentes dimensões da minha vida, e a dedicação nas repetidas leituras deste texto para corrigir os equívocos gramaticais e textuais inaceitáveis em um trabalho acadêmico.

Ao amigo Edwilson Soares pelo incentivo e revisão final do texto.

Aos amigos Erison, Márcia, Jucirene, Flávio Braga, Gilene, Marciana, Adriana, Sitônio, João Andrade, Deilson e Anilene pelas vezes que aliviaram minhas tensões promovendo momentos de alegria e descontração. De modo diferente, mas igualmente especial, todos fazem parte de uma longa trajetória da minha vida.

Aos professores Olivenor Chaves, Lúcia Helena de Brito e Edvanir Silveira que contribuíram intensamente com a execução desse projeto, desde a sua concepção até a conclusão. Agradeço também a Pedro Mendes pela socialização da sua experiência no trato das questões que compõem essa temática.

Aos professores do curso: Maria das Dores, Eudes Baima, Jorge Rodriguez, Sandra Gadelha, Ernandi Mendes, Marly Medeiros, Gilvanise Pontes, Luís Távora, Claudiana Alencar, Olivenor Chaves, Glaubia Arruda e Deribaldo dos Santos que aprofundaram a minha formação acadêmica, acrescentando conhecimentos e provocando reflexões à prática educativa. De modo especial, agradeço ao professor Deribaldo por ter me ajudado a resgatar o entusiasmo pelo exercício árduo e prazeroso da arte de educar, que aos poucos estava desaparecendo com as desilusões e más condições em que desenvolvemos a prática docente.

Aos colegas de curso Ivania Carvalho, Paulo Pio, George Amaral, Oziêlton Sousa, Raquel Lima, Ozirene Vidal, Joice Santana, Gabrielle Nascimento e Leiliane Freire que partilharam comigo angústias, alegrias, desafios e os prazeres que a boa

convivência e o aprendizado pode nos proporcionar. As amizades construídas nesse processo somam-se às que me tornam uma pessoa melhor e feliz.

À Universidade Estadual do Ceará que por meio da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos propiciou toda a minha formação acadêmica.

Aos meus colegas de trabalho e alunos da EEM Lauro Rebouças de Oliveira que, de algum modo, contribuíram para que esse trabalho se efetivasse, e com os quais desejo partilhar as descobertas e reflexões proporcionadas no desenvolvimento da pesquisa. De modo especial, agradeço aos professores e alunos que participaram diretamente da pesquisa, expondo as angústias e aprendizados que marcaram suas histórias de formação escolar. As regras acadêmicas sugerem que os seus nomes não sejam citados, mas eles sabem a quem me refiro e agradeço imensamente.

MINHA PEDRA

No meu caminho, poeta, também tem
uma pedra

Quebra-se em milhões de outras pedras
todos os dias.

A pedra do meu caminho chama-se
racismo.

Interdita e quebra sonhos, fez pacto com
a nação

Mata meus filhos, netos, afilhados,
sobrinhos, irmãos

Eu choro. Choram também as avós

As tias, as madrinhas

A pedra não sai.

Pulo de lado, ando com a barriga no chão

E lá está ela no meu caminho: a pedra

Ela é de carne e osso, tem fazer e tem
pensar.

É uma pedra muito grande, é patrimônio
do Brasil.

No seu caminho, poeta, tinha uma pedra

No meu, a pedra é gigante, dura,
ressentida.

Com o dedo no gatilho.

(Jovina S.)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo identificar como a história e a cultura africana e afro-brasileira permeiam o espaço escolar e mediam processos de formação identitária do estudante negro. A pesquisa foi realizada com professores e alunos de uma escola pública estadual de ensino médio, do município de Limoeiro do Norte, Ceará, utilizando-se de recursos metodológicos como enquetes, histórias de vida e entrevistas, privilegiando as memórias e autobiografias dos que se reconhecem ou são reconhecidos como negros. Foram utilizadas também fontes bibliográficas que discorrem sobre o ensino de história e a situação dos afro-brasileiros, hoje; África em sala de aula e a função social da escola. Os estudos confirmam que a instituição escolar é importante na formação identitária dos estudantes, seja para afirmar e/ou negar identidades atribuídas, seja para adquirir outras. Os depoimentos revelam que há uma ausência de referenciais afirmativos dos negros na História da África veiculada na escola e na sociedade brasileira, e isso afeta o desempenho escolar e a identificação destes com essa história. Ainda persistem na escola comportamentos que desqualificam a estética e religiosidade negras. Há uma naturalização da desigualdade e o não reconhecimento do preconceito, inclusive, por parte dos negros. Isto contribui para elevar o descrédito dos negros em sua capacidade intelectual, influenciando no desempenho escolar. A implementação da Lei 10.639/03 demanda inúmeras ações e desafios junto à escola, aos educadores e estudantes negros. Cabe ao Estado brasileiro continuar gestando ações afirmativas e políticas antirracistas na sociedade e instituições de ensino que garantam mudanças estruturais na realidade socioeconômica de forma a enfrentar o racismo estrutural, institucional e cotidiano vivenciado por pessoas negras. Os movimentos sociais e o movimento negro em particular podem contribuir na mobilização e sensibilização desta questão.

Palavras-chave: Educação. Escola. Afrodescendente.

ABSTRACT

This search aims to identify how the African and African-Brazilian history and culture permeate the school environment and mediate identity formation processes of black students. The survey was conducted with teachers and students of a high school public in the municipality of Limoeiro do Norte, Ceará, using methodological resources such as surveys, life stories and interviews, focusing on memories and autobiographies of those who recognize or are recognized as black. It were also used bibliographical sources that discuss about the history of teaching and the situation of african-Brazilians today, Africa in the classroom and the school social function. Studies confirm that the school institution is important in identity formation of students, either to affirm and/or deny assigned identities, or to acquire others. Reports reveal that there is an absence of affirmative of blacks references in African history conveyed in school and in Brazilian society, and this affects school performance and their identification with this history. There are still behaviors in school that disqualify the black aesthetic and religiosity. There is inequality naturalization and the non-recognition of prejudice, even by blacks. This helps to raise the discredit of blacks in their intellectual capacity, influencing school performance. The implementation of Law 10.639/03 demands numerous actions and challenges at school, educators and black students. It is for the Brazilian State continue gestating affirmative action and anti-racist politics in society and educational institutions to ensure structural changes in the socio-economic reality in order to face the structural racism, institutional and daily life experienced by black people. Social movements and specially black movement can contribute to the mobilization and sensibility of this issue.

Keywords: Education. School. Afrodescendant.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	AFRODESCENDÊNCIA E PRECONCEITO – minha relação com a temática e práticas de enfrentamento.....	23
2.1	ÁFRICA NAS VIVÊNCIAS ESCOLARES.....	23
2.2	“ENSINO SUPERIOR” – DESVELAMENTO DE “CERTEZAS”?	29
2.3	APRENDENDO/ENSINANDO – O PRECONCEITO NO COTIDIANO ESCOLAR E OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DAS DIFERENÇAS, SEM DESIGUALDADES.....	33
3	PRÁTICAS EDUCATIVAS COMO INSTRUMENTOS DE LUTA ANTIRRACISTAS.....	40
3.1	DE RELAÇÕES DE CLASSE A DE RAÇA, A EDUCAÇÃO COMO EXPRESSÃO DA EXISTÊNCIA E EXPERIÊNCIA HUMANAS.....	40
3.2	QUILOMBOS E IRMANDADES – ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA.....	45
3.3	OS MOVIMENTOS NEGROS NO BRASIL REPUBLICANO E A LUTA POR ESCOLARIZAÇÃO.....	49
4	A ESCOLA E A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO ESTUDANTE NEGRO.....	61
4.1	ESCOLA, ÁFRICA E NEGRITUDE – SIGNIFICADOS E EXPERIÊNCIAS.....	61
4.1.1	A lei 10.639/03 e a realidade – o que mudou na escola?	72
4.2	HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRODESCENDENTES – SÓ A LEI NÃO BASTA!	81
5	CONCLUSÃO.....	87
	REFERÊNCIAS	91
	BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	95
	APÊNDICES.....	99
	APÊNDICE A – MODELOS DE ENQUETE	100
	APÊNDICE B – ROTEIRO PARA HISTÓRIA DE VIDA ESCOLAR.....	101
	APÊNDICE C – ROTEIROS DE ENTREVISTA.....	102

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é um país mestiço, mas a mestiçagem não eliminou o racismo e o preconceito a grupos étnico-raciais historicamente considerados inferiores e, por isso, excluídos dos processos societários construídos até o presente. Os inúmeros e diversos povos indígenas, africanos e seus descendentes contribuíram de forma direta e decisiva na formação da sociedade brasileira e no crescimento econômico deste país. No entanto, vivenciaram e continuam vivenciando condições de exclusão caracterizadas pela pobreza material, violência física e simbólica, desvalorização cultural e apartheid social¹.

O continente africano e seu povo têm uma relação intrínseca com o Brasil, entretanto o desconhecimento ou a deformação da história de ambos os povos resultam em profunda exclusão social dos afro-brasileiros, alimentada pelo preconceito de cor², oculto e/ou visível, conforme as circunstâncias da sociedade brasileira. Essa realidade provocou um longo processo de luta e resistência do movimento negro na perspectiva de restituir à África, ao povo africano e seus descendentes a dignidade, o direito à memória e um lugar de importância na historiografia, que lhes fora negado brutalmente no decorrer da história. A aprovação da Lei 10.639, de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394/1996³ e inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no currículo oficial da escola básica brasileira, é resultado dessa longa luta e impõe novos desafios e novas lutas.

A formação do estudante negro, o papel da escola nessa formação e a Lei que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira são objetos de estudo neste trabalho, que tem como objetivo identificar como a História e a Cultura africana e afro-brasileira permeiam o espaço escolar e mediam processos de formação identitária do estudante negro.

¹ Segundo o último censo demográfico do IBGE (2010) a população indígena é de 0,4%, distribuída em 305 etnias. Os negros (que se autodeclararam pretos e pardos) somam 50,7% da população, ambos (indígenas e negros) ocupam lugares degradantes nos índices sociais das estatísticas, conforme o IBGE. É a maioria dos desempregados, dos que moram em favelas, dos reprovados e evadidos da escola, dos presidiários, dos que trabalham na informalidade, dos que recebem os menores salários. São minoritários na universidade, nos cargos de chefia e no exercício dos poderes executivo, legislativo e judiciário.

² Termo utilizado pelo movimento negro para incluir o preconceito racial e social.

³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

Torna-se, então, importante investigar qual a compreensão que os educadores e os estudantes atuais têm sobre essa temática, visto que ela não fazia parte da formação inicial desses sujeitos ou era trabalhada de forma estereotipada. Da mesma forma, é necessário compreender como a escola dialoga com a diversidade cultural, em especial a cultura negra, e a importância dessa instituição na formação identitária dos estudantes. Impõe-se também compreender a ausência de referenciais afirmativos dos negros na sociedade brasileira e na história da África e investigar em que medida isso afeta o desempenho escolar dos alunos negros e a identificação destes com essa história. Objeto de discussão e de resistência entre especialistas, educadores, gestores e estudantes, a implementação da Lei 10.639/2003 alimenta grande debate permeado pelas seguintes questões: (1) Qual a importância do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Brasil? (2) Como ensinar o que não se conhece?

A falta de conhecimento sobre o que é necessário ensinar seria superada na ação que é própria do professor: estudar. Todavia entendo que a solução do problema não se encerra nesta atitude, primeiro porque as condições de trabalho a que estão submetidos os professores no Brasil não possibilitam tempo de estudo e acesso a uma bibliografia consistente sobre a temática; segundo, porque esta vai de encontro a uma série de preconceitos, estigmas, mitos, valores cristalizados decorrente de uma formação historicamente construída sobre o continente, o povo africano e seus descendentes. Mas será que há, por parte da maioria dos professores, o reconhecimento das diversas dimensões desse problema? Não havendo, a situação se torna mais complicada, impossibilitando o enfrentamento do desafio e a busca de soluções efetivas para a superação das dificuldades.

Empenhada em compreender as questões que alimentam o debate em torno da Lei e os conflitos decorrentes das relações inter-raciais no cotidiano escolar, levanto algumas hipóteses passíveis de averiguação. Elas orientam esta pesquisa e foram construídas mediante a observação da realidade que alicerça a minha experiência profissional. São as seguintes:

1. Muitos educadores não percebem a deformação das percepções sobre a África, os africanos e os afrodescendentes veiculada e até produzida no cotidiano escolar, portanto não atentam para o sentido e a necessidade da inclusão deste conteúdo no currículo escolar;

2. Os educadores ainda não compreendem a função do currículo na formação socioidentitária do indivíduo;
3. O preconceito contra negros e negras foi naturalizado e, para muitos, “mexer no que está quieto” é provocar novos conflitos.

Numa pesquisa inicial ⁴ constato que há uma simplificação da problemática e uma formalização do trabalho com a temática, tornando-a superficial, fugindo da possibilidade de reconhecimento da profunda inserção da cultura africana na formação do povo brasileiro, das desigualdades racial, social e econômica que marcam a sociedade brasileira e do preconceito de cor/raça tão arraigado em nossa formação e negado publicamente, inibindo a luta pessoal e coletiva no enfrentamento e na superação do racismo estrutural e institucional.

A retomada da pesquisa realizada numa escola de ensino médio do município de Limoeiro do Norte-CE ⁵ é necessária para aprofundamento dessa discussão. Foi nesta escola, na qual tenho prática pedagógica há 14 anos, que vivenciei a maior parte dos conflitos aqui relatados, os quais despertaram as questões do estudo. Emerge daí a necessidade de compreender recortes dessa realidade, que possam contribuir na instrumentalização dos sujeitos objetivamente interessados na transformação do *status quo* existente.

A imersão do pesquisador no universo pesquisado não se dá sem risco, podendo dificultar uma melhor apreensão da realidade. Contudo, acredito que as reflexões desenvolvidas nesse trabalho poderão contribuir diretamente na melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas nessa escola, além de provocar o debate acerca da formação universitária dos professores. Essa possibilidade se torna evidente na medida em que os sujeitos pesquisados testemunham maior envolvimento/preocupação com as questões que envolvem o negro no cotidiano escolar, após a pesquisa, conforme depoimento do Prof. José: “foi bom participar da pesquisa, me despertou mais para a importância do tema e acho que ela é fundamental para contribuir com a mudança em nossa escola”. A estudante S. disse que foi uma “surpresa boa” participar do debate dessas questões. Outros acrescentam:

⁴ Trata-se de minha pesquisa desenvolvida no curso de Especialização em História e Cultura Afro-Brasileira, em 2012, Faculdade de Selvíria, com o tema “As marcas da escola na (des)construção da identidade dos estudantes negros”.

⁵ A escola atende a cerca de mil e trezentos adolescentes e jovens anualmente, orientados por cerca de 40 professores.

Adorei [participar da pesquisa], tanto me levou a pensar mais sobre isso, depois disso eu me tornei outra pessoa, e gostei também muito de escrever [história de vida escolar] porque nunca eu tinha me permitido, nessa correria, mesmo sendo da língua portuguesa, sempre tive dificuldade de expressar o que eu sinto, o que eu penso e foi maravilhoso ter escrito, foi muito ligeiro, muito rápido, mas foi muito bom ter parado pra pensar sobre isso, e sei que me tornei outra pessoa, foi muito bom (Profa. Dandara).

Quando eu estava escrevendo [história de vida escolar] [...] ficava imaginando [...] fui uma privilegiada, que não passei por tanto preconceito, mas aí eu fiquei pensando quantas pessoas que tem a minha cor, a minha condição social e realmente sofrem hoje, a gente tira pelos nossos alunos que tem consequências por conta disso, aí mexeu, por que você percebe dentro da sala que eles não tem a oportunidade que eu tive, aí você nota a diferença (Prof.^a Lélia).

Penso que vai contribuir para que haja um grande avanço no ensino e na aprendizagem da História da África que a escola vem escamoteando há anos, e no meu caso, que eu penso que posso ter dado alguma contribuição porque estou com essas leituras e também eu me interessei muito pelo tema, eu penso que traz alguma reflexão. Tanto eu reflito, aprendo e meloro cada vez mais nesse sentido, como também no caso desse seu trabalho, com essas entrevistas que você vai fazendo e vai refletindo e fundamentando teoricamente vai contribuir que a escola assuma essa necessidade que ela tem de trabalhar essa questão e a sociedade vai avançando com isso (Prof.^a Luiza).

Percebe-se nas falas que o processo de desenvolvimento da pesquisa amplia o debate na escola à medida que desperta nos depoentes uma reflexão sobre a questão racial e as desigualdades que esta promove, estando as mesmas inseridas no seio da vida escolar, constituindo as nossas cotidianos.

Segundo Freire (1982, p. 33), “todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje [...] Temos de saber o que fomos, para saber o que seremos” É a partir desta compreensão que se justifica a escolha do principal instrumental metodológico desta pesquisa – História Oral – privilegiando as memórias e autobiografias de professores e estudantes negros⁶, incluindo narrativas de algumas experiências pessoais e profissionais da pesquisadora. Dada esta característica de estreita aproximação do sujeito com o objeto de pesquisa, entendo, portanto, que se trata de uma Pesquisa Participante que, conforme Brandão (1981, p. 11), consiste em “conhecer a própria realidade. [...] Aprender a reescrever a História através da sua história”.

⁶ Os que se autodeclaram pretos e pardos.

A minha postura na feitura desse trabalho foi observar criticamente o cotidiano escolar, promover ações que envolvessem as questões raciais e analisar algumas práticas sociais neste espaço, inclusive a minha, como professora-pesquisadora. Interpreto a realidade escolar a partir do olhar de pessoas que, no decorrer de sua escolarização, vivenciaram experiências de preconceito⁷ e discriminação raciais⁸, pois conjugo com o princípio de que a produção do conhecimento sobre uma determinada sociedade só tem poder de transformação social se for desenvolvida sob a ótica e a lógica dos que são dominados, nunca dos que são dominadores (FREIRE, 1982). A partir deste entendimento foram realizadas enquetes⁹ com 139 estudantes e 24 professores, coletadas histórias de vida escolar de cinco (05) professores e oito (08) estudantes, e entrevistados cinco (05) professores e dois (02) estudantes, no período de agosto de 2011 a dezembro de 2014. A escolha dos depoentes, através da escrita e da oralidade, ocorreu a partir da enquete, com base na autodeclaração de cor/raça. Daí privilegiou-se os que se declararam pretos e os que se declararam pardos, mas apresentam fenótipo de preto. O número de estudantes que dispuseram suas histórias de vida escolar e foram entrevistados foi aquém das nossas pretensões iniciais da pesquisa, pois prevalece nestes uma recusa sistemática em conversar sobre a temática em questão.

As memórias, autobiografias e representações de alunos e professores foram utilizadas para compreender como esses indivíduos experimentam e interpretam as experiências e situações inerentes à sua formação escolar. Na análise de memoriais de professores, Mendes (2005, p. 249) observa que “a reconstituição da trajetória de vida e de trabalho impulsiona a formação de uma consciência mais profissional dos professores expressa, sobretudo, na necessidade de mudanças na prática educativa”.

As narrativas permitem, portanto, identificar um conjunto de significados partilhado e construído para explicar o mundo real. “[...] indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade” (Pesavento, 2005, p. 39).

⁷ Juízo prévio, sem conhecimento dos fatos, criador de estereótipos.

⁸ Tratar de forma desigual.

⁹ Informações gerais acerca da autoclassificação cor/raça e do conhecimento sobre África (vê modelo – apêndice A).

“Na construção das narrativas de experiências, há uma relação reflexiva entre viver uma história de vida, contar uma história de vida, recontar uma história de vida e reviver uma história de vida” (Clandinin & Connelly, 1998, p. 160). Pelo teor das narrativas analisadas percebo que, de fato, isso ocorre, mesmo quando o narrador não toma consciência. Lemos e escutamos comentários que expressam uma “sensação estranha” ao lembrar-se de determinados fatos, descrevê-los e emitir juízo sobre eles. Mas não há, por parte dos narradores, uma reflexão profunda sobre essas “sensações”, visto que os relatos decorrem da relação que eles estabelecem com a imediaticidade do cotidiano (MAIA, 2013).

A História de Vida também é um recurso metodológico utilizado sistematicamente em nossa prática pedagógica e já se consolidou como uma atividade que dá significado, consistência e permanência ao processo de ensino-aprendizagem. Provoca no educando uma reflexão sobre a sua trajetória de vida, a construção de sua identidade e sua relação com o contexto histórico vivido, pois, segundo Santos (2011), os povos e as pessoas se constroem narrando suas vidas. É através do relato interminável do que lhe aconteceu que povos e pessoas ganham existência. Acreditamos, portanto, que esse recurso também enriquece a nossa pesquisa, que remonta a identidade de sujeitos negros.

Munanga (2012, p. 16) corrobora com esta perspectiva ao expressar que “a história escrita ou oral não pode ser feita sem a memória”.

No caso da população negra brasileira como de qualquer outra, a memória é construída, de um lado pelos acontecimentos, pelos personagens e pelos lugares vividos por esse segmento da população, e, de outro, pelos acontecimentos, pelos personagens e pelos lugares herdados, isto é, fornecidos pela socialização, enfatizando dados pertencentes à história do grupo e forjando fortes referências a um passado comum (por exemplo, o passado cultural africano ou o passado enquanto escravizado). O sentimento de pertencer a determinada coletividade está baseado na apropriação individual desses dois tipos de memória, que passam, então a fazer parte do imaginário pessoal e coletivo (HALBWACHS, 1968, *apud* MUNANGA, 2012, p. 16).

É importante lembrar, mesmo que as experiências analisadas e os sujeitos participantes da pesquisa, incluindo a pesquisadora, sejam componentes de uma mesma comunidade escolar, os “resultados” obtidos não são restritos a prática pedagógica desta unidade em particular. Eles são extensivos a uma realidade educacional mais ampla, comum às populações pobres e negras. Além do que, a formação escolar não ocorre em um momento específico e único, isolado do

contexto e do processo histórico, sendo construída em todo o percurso da escolarização dos sujeitos. Os depoimentos foram reproduzidos preservando a espontaneidade da fala dos depoentes, que, neste trabalho, ganharam nomes fictícios para resguardar a personalidade dos mesmos, e, em seguida, analisados, observando a relação com o contexto.

Foram utilizados também fontes bibliográficas que discorrem sobre o Ensino de História, a situação dos negros hoje, sobre a África em sala de aula, a função social da Escola, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Os diálogos com os campos da Sociologia, da Antropologia e da Educação foram imprescindíveis, pois são destas áreas do conhecimento os conceitos fundamentais que permeiam a pesquisa – Educação, Escola e Afrodescendência.

No texto, utilizo algumas categorias como raça, preconceito e negro conforme o sentido social que elas adquiriram na construção histórica do nosso país. O termo “preconceito de cor” corresponde ao preconceito racial e social construído contra à população negra, que associada genericamente à condição de inferioridade, é segregada pelos costumes. Envolve atitudes, crenças e comportamentos discriminatórios. Utilizo a palavra “negro” como elemento identitário da população de cor, conforme advoga o Movimento Negro, e o termo raça é utilizado na perspectiva sociológica, visto a sua inexistência biológica.

As bases teóricas sobre as quais trabalho resultam da renovação historiográfica desenvolvida a partir dos anos de 1930, com raízes nos Annales¹⁰ e no Neomarxismo¹¹ inglês, oposta aos paradigmas da história tradicional alimentada pela ideia de uma historiografia mundial, caracteristicamente eurocêntrica. Entendo não ser oportuno nesse espaço promover uma ampla discussão sobre o grande debate que permeia a historiografia, no que diz respeito às metodologias da

¹⁰ Movimento historiográfico surgido na França, durante a primeira metade do século XX, que passou a conceber que o “tempo histórico apresenta ritmos diferentes para os acontecimentos, os quais podem ser de simples acontecimento, conjuntural ou estrutural”, a considerar a História não mais apenas como uma sequência de acontecimentos e adotar outros tipos de fontes para as pesquisas. Da mesma forma, foram incorporados os domínios dos fatores econômicos, da organização social e da psicologia das mentalidades, promovendo a interdisciplinaridade que aproximou a História das demais Ciências Sociais, sobretudo, da Sociologia.

¹¹ Conjunto das correntes nascidas nos anos vinte do século XX, em torno das teses de Gyorgy Lukács, Karl Korsch, Ernst Bloch e Antonio Gramsci, que se caracterizam por procurar fazer a ponte entre marxismo e outras correntes de pensamento.

pesquisa em História, mas se faz necessário afirmar que esse processo já apresenta resultados palpáveis como: a ampliação das fontes, dos objetos, dos problemas e a incorporação de diversos sujeitos históricos, por muito tempo, ignorados pela produção historiográfica hegemônica.

Para Pesavento (2005) e Thompson (1992) essas mudanças epistemológicas incorporam novos conceitos como representação, imaginário, identidade, que ampliam o olhar do historiador. Aos historiadores africanos ou da História da África se abre um grande leque de possibilidades, especialmente com o reconhecimento da História Oral, centro das culturas africanas e instrumento metodológico privilegiado nesta pesquisa. Essa nova produção historiográfica fortaleceu a luta contra a dominação colonial, pois inclui o resgate e valorização do passado de uma existência autônoma dos povos africanos, e tem contribuído para restituir à África o seu lugar de importância na História da Humanidade, não obstante também seja alvo de críticas.

Conforme Pantoja (s.d.) é possível identificar quatro fases/tendências de discussão sobre o africano negro no Brasil:

- Tendência cientificista ou médico-legalista – Nina Rodrigues – de caráter raciológica, que aponta a inferioridade do negro com base na teoria do Darwinismo Social¹².

Esta perspectiva remete à sociedade os paradigmas das ciências naturais com foco na capacidade biológica da sobrevivência e da seleção “natural”. É profundamente limitada para entender os sujeitos em suas relações históricas e sociais e o papel das classes na configuração do todo social.

- Tendência Culturalista – Gilberto Freyre – que restitui ao negro africano o seu papel civilizador e produtor de cultura, mas, ao mesmo tempo, fortalece a instituição do preconceito e da exclusão social e racial, à medida que desconhece o caráter violento e desumano da escravidão portuguesa no Brasil,

¹² Ideologia decorrente das teorias evolucionistas de Darwin e de Spencer, que considera o conflito e a seleção natural dos mais aptos como condições da progressão social, ou seja, aplica ao mundo social os princípios de luta pela vida e pela sobrevivência dos melhores das sociedades animais, defendidos pela corrente evolucionista.

propagando a empatia entre raças e a amenidade na relação senhor-escravo, ou seja, a existência de uma suposta “democracia racial”¹³.

Gilberto Freyre desenvolveu a perspectiva da mestiçagem como elemento central para a construção de uma identidade nacional. Para Oliveira (2008), em sua obra *Casa Grande & Senzala*, Freyre deixa de tratar o negro em termos biológicos (raciais), para dar-lhe um enfoque cultural. No entanto, essa mudança de abordagem não eliminou as desigualdades entre brancos e negros, pois estes continuam “excluídos das possibilidades de ascensão social e alijados das condições de exercerem sua cidadania” (p. 272). Ele acrescenta que o “enaltecimento da mestiçagem como ideário nacional [...] provoca uma mudança significativa na representação da sociedade brasileira sobre si mesma [mas] em nada altera a estrutura social” (p. 273).

Kabenguele Munanga (*apud* Oliveira, 2008, p. 274), em relação ao pensamento de Gilberto Freyre, diz:

Freyre não privilegia na sua análise o contexto histórico das relações assimétricas do poder entre senhores, do qual surgiram os primeiros mestiços. Sua análise [...] servia, principalmente, para reforçar o ideal de branqueamento, mostrando de maneira vívida que a elite (primitivamente branca) adquirira preciosos traços culturais do íntimo contato com o africano (e com o índio em menor escala). Ao mesmo tempo que ele defendia a cultura negra como elemento básico da formação nacional brasileira, ele preconizava um universalismo ambíguo, temperado pelo conceito de meia-raça.

- Tendência Sociológica – Florestan Fernandes – faz uma profunda revisão e crítica à obra de Freyre, incluindo ao estudo da raça a categoria de classe social, identificando a escravidão como principal pilar de acumulação do capital e o escravo como vítima incondicional da violência. Mostra que a situação não se modifica com o fim dessa instituição, visto que os negros não são imediatamente incluídos na sociedade de classes.

A análise sociológica de base Marxista¹⁴, diferente da culturalista, privilegia as relações de poder e as condições econômicas profundamente desiguais vivenciadas pelos afro-brasileiros. Mas, para Oliveira (2008, p. 274), ambas negaram

¹³ Convivência harmônica entre as diferentes “raças”. Ideologia construída no Brasil a partir da década de 1930, e ainda com muita influência nos espaços acadêmicos e nos diferentes setores da sociedade.

¹⁴ Fundamenta-se no Materialismo Histórico Dialético, teoria formulada por Karl Marx e Frederich Engels.

o negro, “numa ele é máquina de trabalho – desumanizado; noutra ele é folclore – humanizado, mas reduzido a guetos de cultura”.

Compreendo que a análise de Florestan tem o mérito de desmistificar o mito da “democracia racial” construído mediante a obra de Gilberto Freyre, apontando a estreita relação entre desigualdades econômicas raciais e desigualdades econômicas sociais. Em meio às denúncias de desigualdade e racismo da sociedade brasileira, Florestan depositava uma crença no recrudescimento do racismo por meio do crescimento da representação racial nas diversas classes sociais. Tem a perspectiva de que o racismo tenderia a enfraquecer-se frente à estrutura social clássica burguesa.

- Tendência Historianovista – Kátia Matoso/Sílvia Lara - criticam a falta da família escrava na produção historiográfica anterior e a ideia de não percepção da realidade por parte do negro. Para essa tendência historiográfica a escravidão não se explica pelas condições de vítimas e algozes (escravos/senhores, dominados/dominantes), pois havia estratégias de submissão e resistência de ambas as partes e a violência poderia ser uma simples fatalidade dessa relação.

Outros pesquisadores da escravidão negra no Brasil (Jacob Gorender e Suely Reis) questionam essa última tendência, acusando-a de *reabilitadora* da obra do Gilberto Freyre e, portanto, *da escravidão*, e identificam, nas próprias obras dos historianovistas, documentação, exemplos, dados estatísticos que contradizem as interpretações, por exemplo: apresentar o Nordeste como terra acolhedora para os escravos, onde a adaptação era fácil e, ao mesmo tempo, como o lugar do maior número de fugas e revoltas e mais violentos conflitos.

Enfim, é certo que a renovação historiográfica é de fundamental importância para reabilitar classes excluídas e minorias oprimidas ao papel de sujeito histórico, e nesse aspecto o continente africano, em especial, tem muito a ganhar/conquistar, pois essas novas abordagens metodológicas incorporam fontes e temáticas valiosas para a cultura africana, até então desconsideradas na construção do conhecimento histórico. No entanto, é preciso manter uma postura crítica sempre, pois, como sugere Gorender (*apud* Pantoja, s.d.), pode haver “ideologia reacionária travestida de historiografia moderníssima do ponto de vista metodológico”. E, desse modo, as mudanças de caminhos poderiam nos levar ao lugar comum: o lugar dos mais fortes.

Partilho dessa compreensão lembrando a advertência de Burke (2008, p. 129):

A ideia de construção cultural se desenvolveu como parte de uma reação saudável contra determinismo social e econômico, mas é necessário evitar o excesso de reação. Os historiadores precisam explorar os limites da plasticidade cultural, limites que, embora passíveis de modificações – até certo ponto -, algumas vezes são estabelecidos por fatores econômicos, políticos ou, ainda, por tradições culturais.

Nesta pesquisa, procuro desenvolver um percurso de análise que tomasse os sujeitos em suas diversas dimensões. Talvez seja muita pretensão de minha parte, e não sei se obtive sucesso, mas não partilho das concepções que elegem uma dimensão da vida em sociedade como centro privilegiado do conhecimento histórico. Os comportamentos culturais, as relações de poder, as condições socioeconômicas são engendrados e, simultaneamente, engendram uma realidade que não pode ser apreendida em sua totalidade, mas explicada por meio de um conjunto de significados partilhados e construídos sobre o mundo real. No entanto, para mudar sua representação no campo do discurso é preciso superá-la na materialidade¹⁵, ou seja, o combate ao racismo inclui simultaneamente o combate à situação de desigualdade social no mundo do trabalho, na educação, na saúde, nos espaços de poder.

Organizei a exposição do texto em cinco partes. A primeira trata-se de uma introdução na qual apresento as motivações, objetivos, hipóteses e as questões que nortearam a nossa pesquisa, bem como as diretrizes teórico-metodológicas que embasaram as reflexões sobre as experiências narradas e a realidade analisada. Para melhor fundamentá-las dialogo com Brandão (1981), Freire(1982), Pesavento (2005), Santos (2011) e Munanga (2012).

Na segunda parte faço uma narrativa das minhas experiências de formação escolar, universitária e no movimento social¹⁶, destacando as situações conflituosas em relação à questão etnicorracial. Descrevo como a História da África e dos Afro-Brasileiros esteve presente na minha formação e no exercício profissional, evidenciando os conflitos e os desafios que surgem quando trabalho em sala de aula essa temática, sugerindo que já existe uma representação de África

¹⁵ MARX, Karl. A ideologia alemã, 1º capítulo: seguido das teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002.

¹⁶ A expressão Movimento Social é aqui utilizada de forma genérica para se referir aos diferentes grupos dos quais participei (Grupo de jovens, associação de moradores, pastorais populares, sindicatos, movimento estudantil e partidos políticos).

historicamente reproduzida pela escola e pela universidade, que geralmente é negativa e se constitui no principal empecilho para a implementação da Lei 10.639/03. Florestan (2008) e Freire (1982) são convocados a enriquecer a análise dessas narrativas.

Início a terceira parte discorrendo sobre o lugar da educação e da escolarização em diferentes momentos da História, destacando o seu sentido para os povos africanos e algumas de suas organizações e práticas educativas desenvolvidas no Brasil durante o período colonial e o império; em seguida, descrevo o processo de luta do movimento negro pelo direito a escolarização, a partir da abolição da escravidão e da proclamação da república, que resultou na aprovação da lei 10.639/03. Dialogo com Nogueira (1985), Gomes(2010), Lopes (2006), Fernandes (2008), Munanga (2009) e Arroyo (2012) para entender qual era a situação social do negro e como ele buscou na educação a explicação para essa realidade e a possibilidade de transformá-la.

A quarta parte é dedicada, de forma mais específica, ao estudo empírico. Após dialogar com Ferreira (2000) e Munanga (2012) sobre a presença do preconceito no cotidiano escolar e a internalização deste pelos próprios negros, apresentamos as experiências narradas pelos depoentes (alunos e professores que se autodeclaram pretos ou pardos) sobre suas vivências escolares como afrodescendentes; analisamos essas experiências buscando compreender os conflitos que permeiam a nossa prática pedagógica em relação à temática em estudo, com orientação das teorias de Freire (1987), Jimenez (2011), Mészáros (2008) e Sousa Júnior (2009) para o desafio da práxis educativa.

Por fim, afirmo a necessidade e importância da Lei 10.639/03, fazendo algumas constatações sobre os desafios a serem enfrentados para que ela seja, de fato, implementada em sua completude e propósito, sugerindo para isso algumas ações e cuidados para que a prática pedagógica em relação a essa temática seja qualificada.

2 AFRODESCENDÊNCIA E PRECONCEITO – UM CAPÍTULO DA MINHA HISTÓRIA E PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO.

“A neguinha é apresentada,
mas é inteligente e corajosa”.
(Professora primária, em 1978).

Antes de representar um elogio, a conjunção adversativa da frase acima expressa a negação da negritude na escola. A ideologia furtivamente salta aos olhos e aos ouvidos na inadmissibilidade de que uma estudante pobre e negra possa se apresentar, demonstrar “não ausência”, afirmar-se em qualidades normalizadas para crianças brancas.

As representações de África reproduzidas pela escola promoveram a construção de uma visão estereotipada desse continente e contribuíram, juntamente com fatores econômicos e sociais, para a manutenção do racismo antinegro, do preconceito e da discriminação racial em nosso país.

O estudo de História e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas apresenta-se para mim como uma possibilidade de sistematizar e refletir situações que marcaram e marcam a minha história de vida pessoal e profissional. Situações estas carregadas de preconceito, estereótipo, discriminação e exclusão, mas também de resistência e aprendizado. A seguir faço uma pequena descrição, acompanhada de reflexões, das minhas experiências discentes e docentes em relação ao estudo e ensino dessa temática.

2.1 ÁFRICA EM MINHAS VIVÊNCIAS ESCOLARES.

A “neguinha de Chiquinho”¹⁷, era assim que me chamava minha professora da 3ª série do ensino primário (hoje, 4º ano do ensino fundamental I) e, por algum tempo, diretora da escola onde conclui esta etapa do ensino. A expressão não me incomodava, pois esse era o modo carinhoso do meu pai se referir a mim,

¹⁷ Derivado de Francisco, nome do meu Pai, que também tinha as mesmas características que atribuíam a mim, usadas como justificativa para me chamar de neguinha. Ele é poeta popular, sanfoneiro e foi líder comunitário.

além de as lembranças mais remotas do meu passado me dizerem que sempre me identifiquei com vários elementos da cultura africana e afro-brasileira (musicalidade, expressões religiosas, culinária, dança, etc.) e com a estética (fenótipo) afro - pele negra e cabelos encaracolados. Mas, talvez porque também sabia, através dos relatos do meu pai, que tenho origem indígena (ele dizia que a minha bisavó tinha sido “pegada no laço”¹⁸ em terras potiguares), pois percebia claramente que as pessoas com fenótipos negros da minha comunidade recebiam tratamento diferenciado e isso não ocorriam em relação a mim, exceto por essa professora. No entanto, não entendia e não gostava da justificativa que a professora usava para me nomear desse modo, segundo ela, eu era muito “apresentada e metida”¹⁹. Essa classificação estava relacionada ao fato de nunca me recusar a participar de apresentações em público, nas festas da escola e da comunidade, mesmo tremendo na maioria das vezes.

Percebo nessa adjetivação – apresentada e metida - um dos estereótipos construídos para o negro no decorrer da história, mas na época não entendia isso, chorei muitas vezes, quando a professora usava esses adjetivos, e denunciava aos meus pais como sendo uma característica negativa. Contudo, eles me consolavam dizendo que ela dizia isso por inveja, que mesmo sendo também “metida e apresentada” quando criança, não conseguia fazer com que suas irmãs, que eram minhas colegas de sala, assumissem essa postura nos eventos.

Também desse contexto lembro-me da minha professora da 4ª série (hoje 5º ano), que era negra, muito expressiva e de uma exuberância inigualável. Vestia-se diferente das demais, com decotes, roupas largas e coloridas, fazia penteados incomum na comunidade, usando lenços coloridos. Sua aparência física e comportamento fora dos “padrões de normalidade” lhe rendiam xingamentos de alguns colegas de trabalho e pais de alunos. Chamavam-na de “exibida”, “apresentada”, “enxerida”, etc., sugerindo inclusive que ela não tinha condições de ensinar (mesmo sendo a única, no quadro de professores, que havia concluído o ensino fundamental), que só estava ali porque tinha sido indicada por algum político inescrupuloso. Entretanto, até fins de 1980, a prática não republicana de “não concurso”, do “convite” era comum aos municípios brasileiros, sobretudo do interior

¹⁸ Expressão que designa a “selvageria” dos nativos, assim como a violência do colonizador.

¹⁹ No Ceará, a pessoa “apresentada e metida” é uma pessoa que não tem vergonha de aparecer e que, no caso acima, ousa extrapolar as fronteiras de classe e de raça definidas pela sociedade.

(MENDES, 2005). Todas as professoras da época eram indicadas, pois a prefeitura não fazia concurso público, isso só passaria a ocorrer após a promulgação da Constituição de 1988, contudo a ideologia racista só alcançava essa professora porque ela ousou ocupar de forma evidente um lugar destinado a outros, brancos.

Vejo, nessa situação descrita, mais um exemplo de preconceito racial: uma realidade paradoxal para os valores republicanos (favoritismo, nepotismo, clientelismo político, etc.), mas comum na República brasileira, ocorrência aceita como normal no contexto destacado, passando a ser questionada quando nela se insere um componente estranho a essa normalidade – uma professora negra.

Desse período da minha vida, a infância, lembro-me de apenas duas famílias reconhecidas como negras na minha comunidade²⁰. Outras nomenclaturas eram utilizadas para classificar os demais mestiços (moreno, mulato, caboclo, cabra, etc.), mas havia uma grande quantidade de brancos. Os adultos que compunham essas famílias classificadas como negras eram analfabetos, situação que se estendia a uma grande parte dos demais adultos da comunidade. Diferente das outras, crianças e adolescentes dessas famílias não frequentavam a escola e tinham dificuldades em participar de algumas atividades festivas da comunidade, especialmente as que exigissem acompanhantes e exibição pública (quadrilhas juninas, quermesses, dramas²¹ etc.). Nas quadrilhas juninas, por exemplo, também era a “neguinha de Chiquinho” a única que se propunha a fazer par com um menino negro, sendo os demais preteridos, excluídos da participação na apresentação.

Essas experiências foram marcantes, possibilitaram-me grandes aprendizados e deixaram indicativos de que teria de desenvolver a minha consciência étnica, muito embora o termo etnia não fizesse parte daquele universo vocabular. Raça²² era o termo utilizado para explicar a composição étnica da sociedade brasileira. Conhecer a História Africana e Indígena foi, e continua sendo, um desafio que passou a acompanhar toda a minha formação e a minha prática profissional.

²⁰ Gangorrinha, município de Tabuleiro do Norte-CE. Segundo os “antigos”, esse nome se explica por ser o local, no passado, uma “gangorra de índios” lugar de festas e rituais indígenas.

²¹ Espécie de Teatro, muito comum no sertão nordestino nesse período.

²² Segundo Tragtenberg (2008), “raça é um conceito construído sociohistoricamente para discriminar populações e gerar desigualdades de oportunidades e de renda, entre outras”.

A professora que me nomeou de “neguinha de Chiquinho” foi, em grande medida, responsável por meu aprendizado escolar, principalmente em relação à leitura, escrita, noções básicas de matemática e disciplina. Ela era muito exigente e, por não gostar de mim, desafiava-me continuamente a fazer melhor, a provar que sabia. Arrancar um elogio dela era uma questão de honra para mim, e ela era capaz de fazê-lo, mesmo que isso lhe custasse muito sacrifício. Era competente, dentro dos parâmetros da escola formal, e assim, sabia reconhecer um bom trabalho.

Com a professora negra, além dos conhecimentos escolares, aprendi a não permitir que as opiniões dos outros sobre mim determinassem a minha conduta, o modo de pensar ou me expressar, sabendo que, no entanto, elas devem ser objetos de reflexão, podendo ser incorporadas, ou não, ao nosso modo de ser e estar no mundo. Pois mesmo sendo alvo de críticas ela continuava firme, desenvolvendo o seu trabalho com maestria e vivendo do modo que lhe convinha.

As vivências comunitárias foram fundamentais para minha formação nas dimensões sócio-político e cultural-religiosa. Ainda muito cedo passei a organizar e coordenar grupos de crianças, de jovens e associação de moradores, participar de atividades religiosas e de partidos políticos. Em todas essas organizações, percebia a diferença, no lugar social, das pessoas reconhecidas como negras, mesmo em se tratando de coletivos que lutavam por direitos e igualdade social. Essas pessoas raramente ocupavam cargos de direção ou eram indicadas para representar o grupo em algum evento. Entretanto, não me lembro de essa questão ser motivo de debate nesses grupos, mesmo sendo neles que comecei a obter informações sobre desigualdade social e diversidade cultural.

A escola permanece sendo o espaço privilegiado de informações sistematizadas e, no caso, das minhas inquietações sobre negros e índios. Aprendi nela que “os primeiros habitantes do Brasil foram os índios”. Aqui, “eles andavam nus, caçavam, pescava, coletavam frutos, dançavam, moravam em ocas e acreditavam em vários deuses”. Até o dia em que “foram descobertos pelos portugueses e obrigados a trabalhar, rezar, falar português e guerrear”. Como “não se adaptaram a esse novo jeito de ser, foi necessário trazer os africanos que já eram acostumados ao trabalho pesado”²³.

²³ As expressões entre aspas são lembranças de falas de professores da escola básica e/ou de livros didáticos usados nas escolas onde estudei.

Muitos anos se passaram, outros conhecimentos foram desenvolvidos em razão de novas concepções historiográficas, mas é surpreendente que essa visão simplista e estereotipada sobre indígenas e africanos ainda seja reproduzida na escola, conforme se verá nos recortes das histórias de vida destacados no capítulo III. Inquietava-me, quando estudante do ensino fundamental, começar a conhecer a “história dos negros” pela viagem nos navios negreiros para o Brasil. Por várias vezes perguntei:

— Mas antes de serem trazidos para cá, como viviam lá na África?

— Como os índios daqui: na mata, caçando, pescando, mas tinham ainda que plantar alguma coisa para garantir a sobrevivência, pois a natureza da África não era tão rica como a nossa, por isso eles tinham costume de trabalhar.

Essa resposta, que de imediato nos aponta o erro de informação (a natureza da África é limitada) e um estereótipo (o índio é preguiçoso) foi repetida para mim por muitos professores, e encerrava qualquer discussão acerca dos africanos antes da escravidão na América. Até que uma professora de Geografia e História das 7^a e 8^a séries do ensino fundamental (atualmente 8^o e 9^o anos) apareceu com uma “novidade”. Ela afirmava que o continente africano era o mais importante do mundo, pois fora lá que surgiram os primeiros seres humanos e, por isso, nós tínhamos a obrigação de aprender, leia-se decorar, os nomes dos países que compunham esse continente, com suas respectivas capitais, os nomes dos principais rios e acidentes geográficos, relevo, vegetação, etc. Orgulhava-me de saber de cor o nome dos países e capitais da África. Não faz muito descobri que os nomes que eu citava correspondiam apenas aos países ao norte da África. Vê-se, portanto, que o avanço em privilegiar África como objeto de estudo se limitava a apreender um espaço geográfico sem o homem, exceto o Egito, que era estudado à parte, em diferentes aspectos: político, social e cultural. O máximo que descobri sobre os africanos nesse período, foi que entre os que foram trazidos para o Brasil, como escravos, havia reis e rainhas. Essa informação provocava dúvidas quanto aos motivos da escravidão: cor da pele? Religião?

Desse estudo, lembro-me que achava interessante a divisão territorial do continente africano, parecia uma organização de formas geométricas. Não compreendia que ela era resultado de acordos diplomáticos entre as potências europeias do séc. XIX, após a Conferência de Berlim, em 1885, período de

expansão imperialista, também conhecido como Neocolonialismo²⁴. Nessa conferência foram estabelecidos critérios para arbitrar as possíveis e futuras ocupações de territórios africanos. Processo iniciado com as grandes navegações europeias, transformando o continente em grande fornecedor de matéria-prima para a indústria em expansão, e de mão-de-obra barata, assim como constituindo um novo mercado consumidor. Esse aprendizado eu só adquiri posteriormente, na condição de professora.

No ensino médio eu vivi várias situações conflitantes com os professores por questionar a ênfase no estudo de um povo que havia “acabado com os índios, apossando-se de suas terras e escravizado os africanos e seus descendentes”. Certa vez fui expulsa da sala, juntamente com um colega, por discordar da informação que o professor dava, extraída do livro didático, sobre o “descobrimento casual do Brasil”. Para esse professor, o livro se apresentava como expressão da verdade sobre qualquer acontecimento, ele nem sequer aceitou o argumento de que a fonte do nosso questionamento era outro livro didático, com versão mais atualizada ou produzida sob outra perspectiva teórica.

Muitos dos questionamentos que conseguia realizar na escola não provinham da minha “mente prodígio” ou apenas da leitura de outros livros didáticos, mas, principalmente, da participação em movimentos sociais, nos quais tinha acesso a leitura de documentos publicados por organismos da Igreja Católica (CEB's²⁵, CPT²⁶, ACR²⁷, etc.). Todavia, a falta de aprofundamento dessas leituras resultava em reflexões sustentadas por concepções teóricas ainda maniqueístas fundadas num dual simplismo com que se polariza a dicotomia entre bem *versus* mal, opressor *versus* oprimido, dominador *versus* dominado, reduzindo a nossa compreensão histórica das complexas relações sociais, econômicas, políticas e culturais protagonizadas por diversos povos em diferentes contextos históricos. Sabe-se, hoje, que os povos indígenas não foram eliminados em sua totalidade, que não ocorreu uma simples substituição de uma cultura por outra, a despeito da força hegemônica da cultura do colonizador europeu, e que os africanos resistiram à escravidão e ressignificaram muitos aspectos de suas culturas, mantendo-as vivas.

²⁴ Termo usado para denominar a colonização da África e de parte da Ásia, no século XIX.

²⁵ Comunidades Eclesiais de Base.

²⁶ Comissão Pastoral da Terra.

²⁷ Animação Cristã no meio Rural.

2.2 “ENSINO SUPERIOR” – DESVELANDO CERTEZAS?

O estudo de História pode nos tornar conscientes da nossa condição de sujeito histórico, e é isso que dá sentido ao Ser humano. Mas essa tomada de consciência só é possível se o ensino dessa ciência tiver como principal característica a criticidade. Não é possível se perceber como sujeito e agir como tal, quando se aprende que a História da Humanidade é resultado de uma sucessão de fatos e acontecimentos ocorridos ao acaso ou decorrentes das ações de alguns privilegiados.

Durante o período em que cursava o ensino médio despertei, fora da escola, mais precisamente nos movimentos sociais, para essas questões, e passei a me inquietar com o currículo implementado e método utilizado no ensino de História na escola básica. Qual seria o sentido de se conhecer tantos “heróis” e memorizar infindáveis datas que, quase sempre, homenageavam feitos que deixavam marcas de destruição, afirmavam a desigualdade social, supervalorizavam a cultura dos dominadores e colonizadores em detrimento da cultura dos colonizados, excluindo a grande maioria dos povos do “progresso” produzido pela humanidade?

Ingressei no curso de História da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM/UECE, em 1992, com a certeza de que tudo seria diferente, afinal já compreendia que a Universidade era, por excelência, o lugar da crítica e da produção do conhecimento. Durante o curso, tive novas decepções com o ensino de História, alguns métodos e conteúdos eram idênticos aos que vivenciei no ensino médio, e alguns professores conseguiam ser mais limitados, pois não dispunham sequer da afetividade e cuidado tão comuns aos mestres da escola básica. Inicialmente foi difícil suportar, mas com o tempo, foram surgindo novas possibilidades, pessoas, debates, ideias que tornaram a minha permanência na graduação uma experiência ímpar e rica em diversas dimensões: intelectual, política, social, acadêmica e profissional.

Particpei do PET – Programa Especial de Treinamento (tradução da época), e nele ampliei a minha formação acadêmica para além das paredes da sala de aula e da grade curricular oferecida pelo curso. Particpei de Grupos de Estudo, de Conselhos Universitários, Eventos Acadêmicos e de Pesquisa Científica, Extensão Universitária e também, durante esse período, voltei a vivenciar a sala de aula, como

professora no ensino médio. Tudo isso tornou a minha formação mais consistente e me fez perceber a distância entre o que se idealiza como prática educativa e o que é possível realizar nos limites do sistema escolar, ainda marcado pela obsolescência, burocracia e superficialidade.

Os estudos empreendidos renovaram os meus conhecimentos sobre os povos indígenas. Superei a ideologia eurocêntrica que os apresentava como selvagens e preguiçosos; o romantismo religioso e esquerdista que apostava na docilidade, ingenuidade e harmonia desses povos, passando a compreender cada vez mais sua diversidade cultural, a resignificação de suas histórias e culturas para se afirmarem no contexto atual, a implementação de novas formas de luta para resgatar a terra e ampliar direitos políticos e sociais e a importância histórica do legado cultural indígena para a sociedade brasileira.

Contudo, o mesmo não se deu em relação aos meus conhecimentos sobre África e afro-brasileiros. A História da África e dos afrodescendentes ainda não compunha, à época, a grade curricular de muitas universidades brasileiras, inclusive a Universidade Estadual do Ceará, onde cursei toda minha formação acadêmica. Infelizmente, a formação universitária não me acrescentou muito sobre essa temática. Estudei a “História Antiga”, disciplina em que o Egito é destacado como o grande império da antiguidade, sem que os professores alertassem que se tratava de um império africano; na “História Medieval”, não se menciona a África; na “História Moderna”, os europeus desenvolvem o tráfico negreiro para obter mão de obra para suas colônias na América; e na “História Contemporânea”, a África se torna parte da Europa, por meio da expansão imperialista do século XIX, até a década de 1950, quando os movimentos de luta por independência ganham força.

A vida dos africanos e seus descendentes no Brasil, estudada nos períodos chamados de “Brasil Colônia e Império”, restringia-se ao trabalho escravo e a algumas formas não exitosas de resistência, até que monarquia e parte da elite imperial decidem abolir a escravidão por esta não ser mais adequada ao desenvolvimento econômico do capitalismo em curso. **“Foi mais fácil escravizar os negros, pois já eram escravos na África, vieram pra cá pensando em ter uma vida melhor”**. Essa fala de uma estagiária do curso de História, na sala de aula do 3º ano, no qual lecionava em 2013, faz-me supor que, em relação a essa temática, não houve mudanças substanciais na formação universitária. “No Ceará não tem

negro”: era o que afirmavam muitos discursos historiográficos hegemônicos no meio acadêmico, para justificar que a presença do negro no Ceará foi insignificante e a escravidão branda, e por isso a abolição da escravatura aqui ocorreu mais cedo (MENDES, 2010).

Imediatamente após concluir a graduação, voltei como ouvinte para cursar algumas disciplinas que não existiam quando ingressei no currículo de 1992. Nesse ínterim, repeti a cadeira de História do Ceará com um novo professor e, com isso, adquiri um novo aprendizado sobre o negro no Ceará. A presença deles no Ceará remonta ao início do século XVIII, quando se concentravam em algumas comarcas como Fortaleza, Crato, Sobral, Icó, Inhamus e Aracati, e rarefeitos no restante do estado.

Trabalhavam, principalmente, na lavoura e nos serviços domésticos, mas eram também artesãos (costureiras, fiandeiros, pedreiros e carpinas), vaqueiros, lavadeiras e engomadeiras [...] sabe-se que o Ceará [também] era zona de refúgio para escravos provenientes da Bahia, de Pernambuco e de outros estados brasileiros [...] (Girão, 2007 *apud* Barroso, 2009, p. 21).

A ampla presença negra no Ceará é constatada, hoje, na identificação de mais de uma centena de grupos remanescentes quilombolas no território cearense, inclusive em regiões onde as estatísticas oficiais não registravam a presença significativa dos negros (BARROSO, 2009). A existência de quilombos no Ceará também remete a outro debate destoante da historiografia oficial que insiste em apresentar o negro apenas como “vítima” e “objeto”, nunca como sujeito de sua emancipação. O postulado de que no Ceará não tem negro comprometeu o reconhecimento identitário desse povo e adiou demasiadamente o desenvolvimento de políticas públicas que contemplassem essa parcela da população. No entanto, isso não conseguiu impedir que aspectos culturais desses povos aflorassem e se constituíssem instrumentos de resistência e afirmação étnico-racial. A prática da capoeira, o maracatu, os reisados, o bumba-meu-boi, as danças de cocos, o maneiro-pau, a culinária, o artesanato, os costumes e modo de ser do cearense são confirmações da presença e importância de africanos, afrodescendentes e indígenas no Ceará.

Retomando a argumentação sobre o vazio da minha formação universitária em relação ao negro, quero reiterar que foi por meio dela que adquiri conhecimento das teorias raciais que fundamentaram a compreensão da sociedade brasileira, no início do século XX, e das correntes historiográficas predominantes no

período (positivismo e estruturalismo), que limitavam a compreensão sobre o continente africano e negavam o conhecimento produzido originado em África, impedindo assim a percepção de sua contribuição cultural para a humanidade.

As teorias explicativas do Brasil, elaboradas no século XIX, caracterizaram-se por sua implausibilidade frente à realidade, apesar de ganharem *status* de Ciências Sociais. O evolucionismo²⁸, teoria importada da Europa, referendava a superioridade da “raça européia” e isto implicava numa aceitação da inferioridade permanente do Brasil em relação aos países europeus. Mesmo considerando que as ideias evolucionistas forneciam condições para a compreensão geral das sociedades humanas, as especificidades brasileiras exigiam outros argumentos que servissem como explicação da realidade nacional, sem negar a possibilidade do progresso. Intelectuais brasileiros como Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Gilberto Freire, dentre outros, fizeram uma releitura dessas teorias, valorizando a mestiçagem e promovendo o mestiço a símbolo da identidade nacional. Ao invés da natural degeneração por um processo de herança biológica, passa a se destacar a riqueza do patrimônio cultural de todas as raças que aqui se encontram e interagem. Essa interpretação não destronava a raça branca do patamar de superioridade na construção da civilização brasileira, mas reconhecia a contribuição de índios e negros. O branqueamento²⁹ se mantinha como a possibilidade futura de desenvolvimento do Brasil.

Após a década de 1920, muitos movimentos de caráter político, econômico, social e cultural eclodem no mundo, e a produção historiográfica também influenciou e foi influenciada por esses movimentos, construindo novos campos de produção do conhecimento histórico. A Escola dos Annales expandiu o campo da História por diversas áreas e grupos sociais, reconhecendo novas fontes e desenvolvendo novos métodos para explorá-las, e isso possibilitou aos historiadores africanos ou da História da África um grande leque de possibilidades, especialmente com o uso da História Oral, centro das culturas africanas.

²⁸ Teoria elaborada e desenvolvida por diversos cientistas para explicar as alterações sofridas pelas diversas espécies de seres vivos ao longo do tempo, em sua relação com o meio ambiente onde elas habitam.

²⁹ Projeto das elites nacionais que, fundamentado nas doutrinas racistas norte-americanas e européias, apostavam no branqueamento da população brasileira por meio da mortalidade natural dos negros e da chegada de um grande contingente de imigrantes brancos (MUNANGA, 2009).

O conhecimento dessas novas perspectivas historiográficas me levou a duvidar de tudo que havia aprendido, a problematizar as informações que recebo por diferentes meios e a construir um novo saber e fazer comprometidos, simultaneamente, com a provisoriedade e a consistência do conhecimento. É esse princípio que tem norteado a minha vida profissional.

2.3 APRENDENDO ENSINANDO – O PRECONCEITO NO COTIDIANO ESCOLAR E OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DAS DIFERENÇAS, SEM DESIGUALDADES.

Como professora de História, tenho feito um exercício de formação inusitado, especialmente em relação ao continente africano. Ora me deparo com informações inéditas desse continente, ora com a desconstrução de quase tudo o que pensava saber sobre ele e reproduzia aos meus alunos. Isso tem ocorrido porque tenho estudado o tema e trabalhado em sala de aula, mas principalmente por me deparar constantemente, no cotidiano escolar, com situações conflituosas que expressam quão graves são as consequências dos ensinamentos sistematizados com base em concepções historiográficas tradicionais e eurocêntricas da história e das culturas africanas e afro-brasileiras, reproduzidos pela escola. Dadas as experiências vividas e a pesquisa/estudo crítico, já encontro respostas para muitas perguntas que fiz quando estudante da escola básica, e que hoje são dirigidas a mim, mas problematizá-las ainda se constitui um grande desafio. Cito alguns exemplos.

(A) Trabalhando a temática Brasil Colônia, pedi aos alunos (1º ano do ensino médio) que fizessem uma pesquisa sobre as expressões religiosas presentes no Brasil, nesse período. Todos apontaram o catolicismo como religião predominante, mas indicaram também a presença do judaísmo (através dos cristãos novos), do islamismo (através de mascates), as crenças indígenas, (através dos mitos de origem e rituais). Apresentados os resultados das pesquisas, questionei sobre a ausência das expressões religiosas dos africanos e seus descendentes, e fui subitamente interrompida com a seguinte fala: “Os africanos não têm religião,

eles cultuam o diabo!”. O debate sobre essa fala foi doloroso e pouco exitoso, pois havia entre os estudantes uma concepção hermética.

Essa situação é reveladora da “deformação”³⁰ desenvolvida no processo formativo dos estudantes, acerca das expressões religiosas africanas e afro-brasileiras, e, por consequência, do preconceito que as cercam. Apresentando assim um dos maiores desafios do ensino de História e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras, visto que a religiosidade é o elemento cultural que melhor expressa as diversidades e, ao mesmo tempo, as identidades dos povos africanos ressignificadas na diáspora³¹.

(B) Ainda sobre o Brasil Colônia, em outra turma (2º ano do ensino médio), fizemos uma “tempestade de ideias” buscando detectar os sujeitos sociais que compunham a sociedade colonial, especialmente os engenhos. Após a identificação desses sujeitos (escravizados, pequenos camponeses, senhores de engenhos e suas famílias, feitores, capitães do mato, padre, etc.), a turma se organizou em grupos, conforme os sujeitos identificados, e pedi para que descrevessem ou expressassem de forma artística o cotidiano desses sujeitos, no período indicado. Um aluno negro integrado aleatoriamente ao grupo dos escravizados reagiu: “Não vou fazer, não gosto de falar sobre isso!” Tentei convencê-lo, dizendo que devemos ao povo negro o crescimento econômico do país e que a sua contribuição cultural foi fundamental na formação da nação. “Não interessa, eu preferia ter nascido na Casa Grande!”, respondeu ele. Deixei-o livre para escolher outro grupo. Na hora da apresentação, ele veio com o grupo sobre os capitães do mato, apresentando um desenho feito por ele (um capitão do mato negro chicoteando um escravizado em fuga). Questionei-o por não ter ido para o grupo dos senhores de engenho, como era seu interesse inicial, já que não gostava de falar sobre escravidão. Ele retrucou: “Não posso representar o senhor de engenho porque não sou branco, então, já que sou negro, é melhor bater que apanhar!”

³⁰ As deformações são decorrentes de uma “rede de interesses políticos-econômicos” (HERNANDEZ, 2008, p. 18).

³¹ “Grande movimento de negros originários da África que vieram para o Novo Mundo via escravidão – diáspora negra” impactando o modo de viver do povo e na sociedade em que vivem, produzindo culturas e histórias de colisão e diálogo. (GONÇALVES, Beatriz Ana. Preta, pobre e mulher – as muitas caras de Conceição Evaristo. *In* LAHNI *et al.* Culturas e Diásporas africanas. Juiz de Fora: Edit. UFJF, 2009.

Essa situação nos remete a uma reflexão de Paulo Freire (1987), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, na qual o autor afirma que o oprimido “hospeda” o opressor³². O mesmo jovem que se recusa a representar o escravizado se propõe a representar o capitão do mato, entendendo que não poderia negar a sua condição de negro (por causa de seu fenótipo), mas a de submissão, como se uma fosse necessariamente parte da outra. Para Freire (1987, p.48-49),

[...] as formas de ser e comportar-se dos oprimidos [...] refletem, em momentos diversos, a estrutura da dominação [...] é a dualidade existencial dos oprimidos que, ‘hospedando’ o opressor, cuja ‘sombra’ eles ‘introjetam’, são eles e ao mesmo tempo são o outro. Daí que, quase sempre, enquanto não chegam a localizar o opressor concretamente, como também enquanto não cheguem a ser ‘consciência para si’, assumirem atitudes fatalistas em face da situação concreta de opressão em que estão.

(C) O mesmo aluno voltou à escola dois anos depois, para concluir o ensino médio. Trabalhando a temática da Ditadura Militar no Brasil, pedi que ele ensaiasse algumas músicas que marcaram esse período (ele toca violão e aceitou a proposta de bom grado). Dias depois fizemos a apresentação e discussão das músicas. No final ele fez o seguinte comentário:

— Foi bom! Foi difícil, mas eu gostei de tocar essas músicas, principalmente os sambas, apesar de ser música de negro, eu gosto. Retruquei dizendo:

— E qual o problema de você gostar de música de negro?

— A senhora já sabe o que penso sobre isso, respondeu ele.

Percebe-se nesse comentário, uma luta interna do jovem para se distanciar daquilo que o remete à cultura negra, mesmo se sentindo atraído por ela. Ou ainda, uma necessidade de afirmar que não mudou de ideia sobre essa questão, mas que ela o persegue, visto que se lembrava de situações vividas anteriormente, com a minha participação, que lhe remetia a esse conflito.

(D) Acompanhei um grupo de alunos em uma aula de campo (visita ao Museu do Ceará), no ano de 2013. Dois alunos ocuparam todas as cenas da viagem, com piadas, danças, cantos, expressões e comportamentos incomuns. Via-se que tinham necessidade de chamar a atenção dos outros para si. Era uma menina branca e um menino negro, estudantes do 3º ano do ensino médio. A reação das

³² Mesmo que essa expressão Oprimido *versus* Opressor pareça dicotômica e estática, Freire a utiliza de forma dialética.

peças às atitudes de ambos me inquietou: à menina atribuíam-se comentários como: muita engraçada, admirável, assustadora, estranha, personalidade forte, autêntica, maluca, doida, etc.; ao menino se dirigiam expressões como:

— É negro pra querer ser gente!

— Se ficar na estrada não faz nenhuma falta!

— Já perdemos três chances de nos livrar desse inútil!

— É negro pra ser metido!

Os dois alunos estudavam na mesma turma e essa situação se repetia cotidianamente em sala de aula, mas eu pensava que a diferença nas relações da turma com estes alunos estava ligada ao desgaste da convivência. No entanto, na viagem havia pessoas de diferentes turmas, algumas nem os conheciam. Assim, caracterizo o acontecido como expressão de racismo, que ocorre sistematicamente no cotidiano da escola (como veremos no exemplo seguinte) e, na maioria das vezes, passa despercebido por quem a pratica e por quem presencia. No entanto, marca profundamente quem a sofre, como observamos nos depoimentos que compõem esta pesquisa.

(E) Um certo dia, uma professora passou em minha sala de aula para convidar os alunos para uma atividade de mutirão de limpeza da escola, lembrando-lhes que trouxessem instrumentos como par, enxada, carro de mão, etc.. Um aluno negro retrucou dizendo que o trabalho que estavam propondo era muito pesado. A Professora respondeu: “Negro é pra ir pro tronco mesmo!”

A resposta foi recebida com risos por uns e desconforto por outros, mas situações como esta são comuns no cotidiano escolar e, aparentemente inofensivas, servem, no entanto, para naturalizar a exclusão e a reclusão dos “alvos” dessas “brincadeiras”.

(F) Em um determinado momento da aula, numa turma de 3º ano, pedi a uma aluna que fosse a sala dos professores pegar uma pasta no meu armário, pois havia esquecido os textos que iria utilizar no trabalho em grupo. Ela saiu e voltou um pouco depois, aos prantos. Interrogada sobre o que havia ocorrido, ela respondeu soluçando:

— Àquela loira azeda não me deixou passar no portão, disse que eu era uma negrinha mentirosa e atrevida.

Percebi que o insulto a tinha tocado profundamente, pois não se conformou em revidá-lo. Após acalmá-la, questionei o motivo de tanto desconforto!

— Ela me chamou de negrinha! Retrucou.

— Você é negra, qual o problema? Falei-lhe com um tom forte, com o propósito de provocar-lhe uma tomada de consciência. Percebi o choque.

— Eu sei, mas ninguém precisa ficar lembrando! E ela ainda disse que eu estava mentindo!

Continuei:

— Você é negra, não precisa ter raiva disso, e não pode permitir que ninguém a ofenda. Entenda que você não é inferior a ninguém. Peguei-lhe pela mão e a levei até o portão onde estava a funcionária que a tratou de forma preconceituosa. Disse-lhe que aquela aluna tinha um nome – D - e era por ele que ela tinha o direito de ser chamada, e que ela não estava mentindo, mas atendendo a um pedido meu.

Essa experiência foi uma das mais marcantes, pois me colocou numa posição conflituosa, tendo que reagir a duas situações: defender a aluna do preconceito e fazê-la tomar consciência de sua cor/raça, de modo que essa consciência transformasse a fragilidade que ela expressou em fortaleza.

(G) Na sala dos professores foram muitos os comentários sobre a atuação artística de um aluno negro, em um evento ocorrido na escola:

— Como F atua bem, é um verdadeiro artista!

— Ele também é muito bom em sala de aula, domina todas as matérias!

— E no esporte, joga bem demais!

— É... ele é bom em tudo, é comportado, educado e discreto, sabe o seu lugar!

Essa fala nos remete a uma análise de Florestan Fernandes (2008) sobre as expectativas construídas para o negro, segundo a qual “as ‘verdadeiras pessoas de cor’ são aquelas que agem dócil e passivamente, conforme as expectativas expressas ou não dos ‘brancos’. Essas encontram simpatia e apoio até entre brancos conscientemente preconceituosos e intolerantes” (p. 358). No entanto, ele acrescenta que quando essas expectativas são frustradas no sentido positivo (bom comportamento, inteligência, etc) elas não beneficiam o estoque racial negro, apenas ao indivíduo. O mesmo não ocorre quando se trata de ações negativas,

estas são tidas como evidências das “limitações”, dos “defeitos” da “raça negra” (p.362).

Todas as situações relatadas acima expressam a presença do racismo e do preconceito no cotidiano escolar. Podemos identificar nos relatos dessas experiências os estereótipos construídos em relação às expressões religiosas africanas e afrodescendentes (consideradas demoníacas), ao comportamento (metido, apresentado, mentiroso), ao lugar social (trabalho pesado), à condição de existência (sofrimento e exclusão) e, ainda, à introjeção de todos estes estereótipos pelos próprios negros.

Essa situação nos remete ao questionamento da tese do sociólogo Oracy Nogueira (1985), que consiste em afirmar que no Brasil “o preconceito é de marca e não de origem”. Os exemplos nos sugerem que negar a marca (pele negra) é uma forma simbólica de questionar a origem e a História, tanto no que se refere a um passado de sofrimento e exclusão, como em relação ao arcabouço cultural que o povo negro produziu, reinventou e continua disseminando por onde passa e vive. Então, o preconceito no Brasil é também de origem, mesmo que a marca seja um indicador simbólico mais visível, tornando-o mais evidente.

Essas experiências vivenciadas na escola e relatadas aqui são encaradas por muitos como “normais”. Entendo que são claramente discriminatórias, excludentes e desumanas, e que enfrentá-las se tornou necessidade, compromisso, desafio e, depois da aprovação da Lei 10.639/2003³³, obrigação. Tenho consciência de que o debate que se faz quando elas surgem nem sempre é plausível, pois falta conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira e Africana, dadas as condições estruturais, tais como: não acesso ao conhecimento sistematizado sobre a temática; ausência de planejamento na escola e de uma política pedagógica para trabalhar os conteúdos da referida temática; falta de tempo de estudo para o professor; salas com muitos alunos; falta de uma consciência coletiva consistente dos educadores sobre a dimensão da problemática que envolve os sujeitos diretamente atingidos e de sensibilização para conceber a educação como um processo de humanização.

Contudo, nunca aceitei essa realidade pacificamente. Por isso que, além de continuar estudando essa temática, decidi pesquisar as experiências de vida

³³ Lei que estabelece a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica Brasileira.

escolar das pessoas negras que compõem a escola. Acredito que o maior conhecimento dessa realidade fornecerá novos elementos de análise e enfrentamento dos conflitos que permeiam a prática pedagógica, possibilitando a disseminação de novas ideias, sentidos e comportamentos, assim como a construção de instrumentos de luta contra o racismo e, conseqüentemente, de combate à situação de desigualdade social que este promove.

Antes de apresentar a investigação da realidade, faço uma incursão na História para compreender o processo de luta que desencadeou a aprovação da Lei 10.639/2003.

3 PRÁTICAS EDUCATIVAS COMO INSTRUMENTOS DE LUTA.

“Quem aprendeu a sorrir e cantar na dor,
sabe cozinhar as palavras,
pacientemente na boca
e soltá-las como lâminas de fogo,
na direção e no momento exatos”.

(Conceição Evaristo)

Neste capítulo faço um pequeno resgate histórico das formas de educação que predominaram em determinados períodos da história, o lugar da educação na vida e a organização dos povos africanos e seus descendentes no Brasil, bem como a sua história de luta por escolarização e inclusão social.

3.1 DE RELAÇÕES DE CLASSES A DE RAÇA, A EDUCAÇÃO COMO EXPRESSÃO DA EXISTÊNCIA E EXPERIÊNCIA HUMANAS.

A educação se desenvolve em todas as sociedades humanas, em diferentes tempos históricos. É por meio dela que o indivíduo torna-se membro de uma coletividade partilhando modos de ser e fazer. A forma primeira, e predominante por muito tempo, de promovê-la foi pelo trabalho. Era por meio da atividade do trabalho que o indivíduo, além de produzir a sua existência, ia se apropriando das regras de convivência do grupo, dos valores e crenças que garantiam sua organicidade, bem como dos saberes que possibilitavam o desenvolvimento do gênero humano na sua relação com a natureza.

À medida que a relação com a natureza se aprofunda, o ser humano diminui sua fragilidade frente à ela, passando a produzir mais do que o necessário para a sua sobrevivência material. Gera-se assim, a possibilidade de tempo livre para aqueles que conquistam as condições de explorar o trabalho alheio. As sociedades que se desenvolvem a partir dessa relação social são divididas, de forma genérica, em classes sociais, possuindo modelos de educação correspondentes às necessidades de cada uma delas. Para as classes subalternas

prevalece a educação pelo e para o trabalho. Aos proprietários dos meios de produção, os quais se tornam classe dirigente, destina-se a educação para o ócio, responsável pela elevação do espírito e orientação à contemplação do belo, assim como “de formação para a vida política, ou melhor, para o exercício do poder” (MANACORDA, 1992, p. 10).

Desde a antiguidade até as sociedades modernas a educação formal e institucional é destinada preferencialmente aos membros das elites. Durante o período medieval, no Ocidente, é associada à formação religiosa e controlada pela Igreja Católica. Com o advento do capitalismo, a modalidade escolar de educação se consolidou em sistemas educacionais e, aos poucos, se estendendo a uma ampla maioria da população, sob a tutela do Estado.

A educação, que originalmente tem a função de tornar o ser humano um membro efetivamente partícipe do gênero humano, desenvolvendo ao máximo suas potencialidades humanas, tornou-se também, ao longo do tempo, um mecanismo de exclusão, opressão, adestramento, escravidão e conformação com a ordem “natural” estabelecida. A instituição da sociedade de classes retira o ser humano do centro do processo histórico, ceifa suas possibilidades interferindo no seu projeto de *ser mais*. A lógica da prática formativa orienta-se para a produção de coisas e não de seres humanos reforçando as práticas sociais da desumanização.

Entretanto, segundo Freire (1987, p. 30), “Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão”. Porém, só a primeira é vocação dos homens, negada na injustiça, na exploração, na opressão, mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos pela recuperação da sua humanidade roubada.

Continua Freire (1987, p. 30):

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica... [Portanto], a luta pela humanização... é possível, porque a desumanização, mesmo sendo um fato concreto na história, não é, porém, destino dado [...].

Considerando a educação nessa forma mais genérica, é possível identificá-la como o principal instrumento mobilizador das resistências dos povos

africanos que foram escravizados no Brasil, com o advento da “modernidade”³⁴. Foi por meio de processos educativos, tendo a memória e a oralidade como mecanismos centrais, que esses povos ressignificaram suas culturas originais em terras brasileiras, resistindo ao processo de desumanização que consolidava as bases do novo sistema socioeconômico. A referência da humanização experimentada nas sociedades que fizeram parte leva o povo escravizado a lutar contra o processo de desumanização característico da sociedade escravista. A práxis na resistência a condição de escravizado é referenciada na pedagogia de uma sociabilidade voltada para a liberdade.

É comum a compreensão de passividade e aceitação do negro africano e seus descendentes à condição de escravo. No Brasil, somente a partir da década de 1980, com os estudos culturais³⁵ e pós-coloniais³⁶, há o investimento no registro historiográfico acerca das lutas e formas de resistência negra ao regime escravocrata estabelecido durante o processo de colonização portuguesa, e estendido por mais de trezentos anos.

A visão de acomodação do africano à escravidão resulta do racismo construído historicamente, associando o negro ao negativo, à impossibilidade de humanização, com nítida intenção de atribuir-lhe a incapacidade de exercício da liberdade e de autoria da sua própria história. Pouco se conhece, portanto, das lutas e organizações dos negros contra o processo de colonização vivenciado em África e de escravização nas Américas, no entanto, é de conhecimento amplo a história produzida pelo colonizador e/ou a partir do seu olhar, contribuindo assim para justificar a dominação colonial e consolidar a crença na inferioridade do povo negro (MUNANGA & GOMES, 2006).

Como nos alerta Quijano (2005), a ideia de raça, no sentido moderno, emerge com a América, enquanto continente ocupado pelo colonizador a partir do século XVI.

A formação de relações sociais fundadas nesta ideia produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e

³⁴ Período em que se gestava a estruturação do sistema capitalista, através das grandes navegações e da colonização europeia nas Américas.

³⁵ “Numa definição sintética, poder-se-ia dizer que os estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder” (Silva, 2011, p.134).

³⁶ Conjunto de correntes analíticas que subvertem a racionalidade autoconfiante da ciência imperial, obrigando a uma atenção especial ao peso da história e das relações e poder que os projetos coloniais impuseram (MENESES, 2007, p. 55).

redefiniu outras. Assim, termos como *espanhol* e *português*, e mais tarde *européu*, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. (QUIJANO, 2005, p. 107).

Desta forma e desde então a ideia de raça se tornou fundamental na configuração do poder no âmbito mundial. A classificação social universal da população no mundo é perpassada pelo padrão racista, tendo na América o elemento impulsionador do mercado mundial e central padrão de poder e riqueza no mundo.

Aos africanos trazidos para o Brasil foi imposta a escravidão como forma predominante da sua existência nestas terras, foram arrancados de sua pátria e obrigados a se estabelecerem em lugares distantes, desconhecidos e em condições desumanas. A sociedade colonial tentava impedir a inserção e a integração social do negro, no máximo ele era aceito como colaborador inferior do regime.

Para Arroyo (2012, p. 123):

Essa velha história de negação do direito à terra, ao trabalho, ao conhecimento, à justiça e à igualdade, à vida sempre tenta justificar-se nas representações sociais inferiorizantes que a partir da colonização pesam sobre os setores populares, os coletivos diferentes. Manter estas representações continua sendo uma condição para justificar a manutenção das desigualdades sociais, étnicas, raciais, do campo, regionais. [E continua] Representações que as teorias pedagógicas tentam, mas não conseguem superar, porque se tornaram estruturantes do sistema educacional e da autoidentidade de pensar e fazer educação.

Mesmo diante dessa realidade, os negros escravizados desenvolveram várias formas de resistência, como: insubmissão às regras do trabalho, ocupação de terras disponíveis, revoltas, fugas, abandono das fazendas, suicídios, assassinatos de senhores e suas famílias, abortos, preservação do nome africano no convívio íntimo, organização de irmandades religiosas e de quilombos. Impõe-se aos pesquisadores a assunção do compromisso com outra sociabilidade que faça jus às resistências e lutas do povo negro e “a forma mais pedagógica será valorizar suas resistências à segregação” (ARROYO, 2012, p. 124).

Dentre essas diferentes formas de resistência, luta e organizações no período de escravização, destacam-se os Quilombos e as Irmandades. Discorro

mais adiante sobre essas organizações, enfatizando a educação e o letramento³⁷ como elementos mobilizadores da prática política de resistência da população negra no Brasil, bem como da construção de alternativas à realidade excludente e violenta a que foram submetidas.

Segundo Gomes (2010), a base da educação africana, em seu sentido amplo, está em tornar seus habitantes seres completos envoltos nos princípios e harmonia com a natureza e com o espírito,

essa compreensão se mostra importante à medida que é a educação que os africanos [...] organizaram ao longo de milênios de história que possibilitou sua organização como povo, como tribo, como comunidade. É através dela que o africano cria laços de amizade, fidelidade a seus compromissos de forma individual e coletiva, e, acima de tudo, foi ela que conduziu o africano ao respeito às suas tradições (p. 71).

Foi, portanto, a educação em seu sentido amplo, tendo a oralidade como característica central, que garantiu a manutenção das culturas africanas em outros espaços e contextos, possibilitando a afirmação dos africanos da diáspora como povos.

Há registros históricos que identificam o letramento como uma preocupação de muitas organizações negras no Brasil, ainda no período colonial, considerado uma das condições para inserção dos negros na sociedade, assim como um instrumento de luta contra a desigualdade e a discriminação. Sem acesso à escola, os negros buscavam formas alternativas, porém restritas, de letramento e vivenciavam processos de educação diferenciados dos formais/institucionais. Nesse contexto, o processo de letramento ocorria dentro das próprias organizações, não se tratava, portanto, de escolarização.

Segundo Lima (2008, p. 106), “a primeira proposta formulada por uma organização do Movimento Negro (MN) e sistematizada por um de seus integrantes no campo educacional”, no Brasil, data do final da década de 1970.

Mesmo sendo um grande aliado nas lutas de resistência à escravidão e possibilitando a inserção social de muitos negros em espaços que eram privilégio de

³⁷ “É o estado que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Implícito nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas para o grupo social em que seja introduzido” (SOARES, 2012, p.17).

brancos, o letramento não eliminou a desigualdade social e racial, nem tampouco o preconceito experienciado até os dias atuais pela população negra.

3.2 QUILOMBOS E IRMANDADES – ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA.

Apesar de representações negativas a que os movimentos sociais foram submetidos, a realidade brasileira é rica em exemplos de resistência, germes de projetos educativos emancipatórios:

Aqui estavam os povos indígenas, aqui foram trazidos os africanos como escravos. Povos que foram a base da estrutura de produção, de trabalho e continuaram como libertos, reagindo a essa condição, organizaram-se em comunidade quilombolas, em irmandades, em escolas e em comunidades negras camponesas, indígenas (ARROYO, 2012, p. 129).

O Quilombo foi uma instituição de inspiração africana reconstruída pelos escravizados para se opor à estrutura escravocrata, constituindo-se noutra organização social, política, econômica e cultural, baseada em laços de solidariedade, no resgate da liberdade e da dignidade suprimidas pelo cativo. Tratava-se de uma organização social que agregava e incluía os oprimidos, especialmente os negros africanos e, posteriormente, seus descendentes.

O tamanho dos quilombos variava, havia desde pequenos acampamentos a grandes povoamentos. Palmares, que era um complexo de vários quilombos, chegou a congregar cerca de 30 mil habitantes. Muitos se estruturaram com setores de produção autônomos, cobrança de impostos, etc., mas a maioria vivia de saques da sociedade colonial. No entanto, todos desenvolveram processos educativos que orientavam a vida em comunidade. A ressignificação de suas expressões religiosas, com base na memória e na oralidade constituía-se num elemento condutor desse processo educativo.

Nas regiões onde ocorreu escravidão dos africanos e de seus descendentes existiram quilombos, recebendo nas Américas nomes diferentes nos diversos espaços em que foram organizados. Seus habitantes eram chamados de quilombolas, mocambeiros ou calhambolas, e foram perseguidos pelos senhores de terra e pelo aparato militar colonial e imperial. Sobreviveram mais tempo os de áreas isoladas e os que mantiveram alianças com índios, brancos pobres e outras

populações excluídas. Os que aliaram as duas estratégias se fortaleceram muito, como Palmares.

No Ceará, apesar da profusão de um discurso historiográfico afirmando a ausência de negros nesse Estado, já existe o reconhecimento oficial pelo Governo Federal de comunidades quilombolas como: Conceição dos Caetanos, município de Tururu; Bastiões, município de Iracema; e Souza, município de Porteiras. Para entidades do Movimento Negro e Universidades essa lista se amplia, atingindo o número de cinquenta e cinco agrupamentos e/ou comunidades negras, em vinte municípios do Ceará. (RATTS, 2009).

A partir da década de 1970, o conceito de Quilombo foi reelaborado politicamente para fortalecer a luta por direitos da população negra, historicamente excluída. No contexto da abertura política dos anos 1980, o termo passa a ser usado juridicamente para se referir às comunidades negras rurais e às terras em que viviam. De acordo com a Constituição brasileira de 1988, a condição de remanescentes de quilombos lhe confere o direito à propriedade dessas terras nas quais ainda habitam.

A discussão acerca da ampliação do conceito de quilombo e de sua relação com a aplicação da Lei da propriedade da terra tem causado muitas polêmicas jurídicas, políticas e acadêmicas, pois não dão conta da diversidade e complexidade da questão racial e da posse da terra no Brasil. A estrutura agrária, marcada pela concentração de terras, tem dificultado o reconhecimento da legitimidade de posse da terra às comunidades negras, mesmo que esta seja uma determinação legal.

Outra forma de resistência negra à escravidão, são as irmandades de pretos, instituições religiosas que,

além das atividades religiosas que se manifestavam na organização de procissões, festas, coroação de reis e rainhas, também exerciam atribuições de caráter social como: ajuda aos necessitados, assistência aos doentes, visita aos prisioneiros, concessão de dotes, proteção contra os maltratos de seus senhores e ajuda para a compra da carta de alforria (CEZERILLO, 2010, p.02).

Os estatutos ou compromissos das irmandades de pretos incorporavam ainda, com mais ênfase, “a garantia de um enterro para os escravos,

frequentemente abandonados por seus senhores nas portas das igrejas ou nas praias para que fossem levados pela maré da tarde” (CEZERILO, 2010, p. 03).

Sendo a religião o núcleo de convivência da sociedade, “as irmandades possibilitavam aos escravos momentos de lazer, de diversão, e de convívio social” (Idem). Algumas funções importantes das irmandades, como escrivão e tesoureiro, em algumas delas, eram exercidas por brancos, visto que o domínio da escrita entre os negros era restrito. Essa situação exigia dessas instituições o investimento no letramento de seus membros, que ocorria ao largo da escola, pois os escravizados e os negros livres não tinham acesso a ela, salvo em algumas exceções.

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros [livres] dependia da disponibilidade de professores. O decreto nº 7.301-A, de 06 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2005, p. 07).

Nesse contexto, criar espaços alternativos para promover o letramento se constituía uma necessidade das organizações negras. A criação e o funcionamento das Irmandades demonstram o poder de organização política, do associativismo e a grande solidariedade dos negros africanos e brasileiros, que viria a se manifestar em outras iniciativas nos séculos seguintes.

Além dos quilombos e irmandades, muitos movimentos de revolta demonstram a resistência do povo negro à sociedade escravista. A exemplo da Revolta dos Malês, ocorrida em Salvador, em 1835, motivada pelo aumento da violência física praticada pelos senhores de escravos e pela perseguição religiosa. Ela foi organizada por negros escravos e libertos islamizados, cuja maioria era letrada, durou poucas horas, mas é considerada um dos levantes de escravos urbanos mais sérios das Américas, já que assustou as elites locais por perceberem que muitos negros acessavam a leitura, sinal de civilização, repercutiu e abalou a estrutura escravista no plano nacional e internacional à medida que fortaleceu o debate acerca da escravidão.

Muitos outros movimentos tiveram a participação intensiva dos negros. Balaiada³⁸, Cabanagem³⁹, Conjuração dos Alfaiates⁴⁰ são exemplos fortes dessa resistência negra em diferentes regiões do país à situação a que eram submetidos. Com o passar do tempo a manutenção da escravidão se tornava um negócio perigoso e arriscado. Os senhores e suas famílias corriam perigo, a cidade e o campo foram se tornando espaços de conflitos violentos, pois os movimentos de resistência dos escravizados se multiplicavam e se fortaleciam. Os mecanismos de controle da ordem pública eram cada vez mais frágeis e o movimento abolicionista adquiriu vários adeptos, tornando-se forte na sociedade.

No Ceará, província que declarou extinta a escravidão em suas terras, no dia 25 de março de 1884, quatro anos antes da Lei Áurea, a luta pela abolição da escravatura teve a participação importante de negros como Francisco José do Nascimento – “Dragão do Mar”. Jangadeiro que, juntamente com seus colegas de profissão, engajou-se na luta abolicionista em 1881, recusando-se a transportar para os navios negreiros os escravos vendidos ao sul do país.

A resistência negra, essa *práxis* educativa dos negros, foi, assim, um elemento significativo para pôr fim à estrutura escravocrata que predominou no Brasil por mais de três séculos. A escravidão afro-americana desempenhou importante papel no desenvolvimento do sistema capitalista mundial e colocou a Europa na dianteira da civilização ocidental, mas, mesmo os negros libertos, corajosos e letrados, tinham poucas chances de ascensão social e, após a abolição da escravatura, em 1888, passaram a conviver com a intensificação do racismo decorrente dos mais de trezentos anos de escravidão e, naquele contexto, fundamentado por teorias raciais pseudocientíficas. Essa “nova realidade” promoveu o surgimento de novas formas de organização dos afro-brasileiros, que neste texto chamo genericamente de Movimento Negro, mesmo que essa expressão só passe a ser utilizada a partir da década de 1970.

³⁸ Revolta ocorrida no Maranhão, entre 1838-1842, em reação ao recrutamento compulsório da população pobre para as forças armadas e a desigualdade social. (AZEVEDO, Gislane Campos. História em Movimento. São Paulo: Ática, 2010).

³⁹ Revolta ocorrida no Pará, entre 1835-1840, marcada pela disputa de poder entre o governo imperial e as elites regionais, com uma forte presença da população pobre. (Idem)

⁴⁰ Revolta ocorrida na Bahia, em 1798, inspirada nos ideais iluministas propunha um projeto de emancipação que levasse ao fim da escravidão e à criação de uma República baseada em princípios de igualdade. (Idem).

3.3 OS MOVIMENTOS NEGROS NO BRASIL REPUBLICANO E A LUTA POR ESCOLARIZAÇÃO.

As transformações histórico-sociais, que alteraram a estrutura e o funcionamento da sociedade, quase não afetaram a ordenação das relações raciais, herdadas do antigo regime.

(Fernandes, 2008, p. 07, Vol. II).

O fim da escravidão no Brasil, como instituição legal, não alterou de forma significativa a situação dos afro-brasileiros. Livres das correntes de ferro, eles continuaram presos ao preconceito e ao racismo que se consolidou após a abolição. Para manter a condição de superioridade, as elites econômicas trataram de criar mecanismos que impedissem a inserção dos negros na sociedade, confinando-os em guetos de miséria, criminalizando suas expressões culturais e legislando sobre suas vidas. É nesse contexto que surgem novas organizações sociais que, de forma direta ou indireta, abraçam a educação, de modo geral, e a escolarização, de modo particular, como formas de resistência e luta contra o preconceito, o racismo e as desigualdades sociais.

Nas duas primeiras décadas do século XX se destacam a imprensa negra e as organizações culturais (clubes sociais - recreativos, culturais, educativos e de protestos -, escolas de samba, grupos carnavalescos, etc.) que procuravam divulgar e valorizar as expressões culturais afro-brasileiras (capoeira, estilo de vestir, produção literária, música, dança, religiões, etc.) e denunciar o preconceito e a discriminação que negavam direitos e impediam a inserção social e econômica dos negros. Nesse período, o direito à escolarização se torna uma forte bandeira dessas organizações, mas elas alcançam pouco êxito, tanto porque esse direito também era negado à grande maioria da população brasileira, quanto por serem frágeis frente ao grandioso desafio que a realidade apresentava para o contingente negro da população. No entanto, algumas organizações procuravam desenvolver processos educativos que construíssem laços de solidariedade entre os negros, preservassem

elementos de sua cultura e forjassem mecanismos de resistência à exclusão social, incluindo a própria alfabetização.

Segundo Florestan Fernandes (2008) os negros não foram inseridos na sociedade de classes que começa a ser forjada com o fim da escravidão e da monarquia brasileira. Viveram as primeiras décadas do século XX em um profundo estado de anomia social e miséria, sendo impedidos de participar, em condições de “igualdade”, da sociedade competitiva que hora se forjava. Foi nesse contexto que se consolidaram inúmeros estereótipos negativos em relação ao negro (inapto ao trabalho livre, incapaz de viver em sociedade, violento ou apático, tarado, fraco do intelecto, etc) associados às teorias raciais que se sustentavam com muita força na intelectualidade brasileira. Assim, construir organizações que trouxessem para o âmbito da política e da coletividade a difícil realidade vivenciada pela população negra era um tanto desafiador. Mesmo assim, surgiram algumas, além da imprensa negra e dos grupos culturais mencionados anteriormente, como por exemplo, a Frente Negra Brasileira⁴¹ e o Teatro Experimental⁴² que foram de fundamental importância para revigorar o debate acerca do preconceito de cor fortemente enraizado na sociedade brasileira e as suas consequências sociais.

Essas organizações também fortaleceram a luta pelo direito a educação pública, pois compreendiam ser a escolarização do negro o principal mecanismo para reclamar, da sociedade, o reconhecimento da igualdade. Mas essa não era uma compreensão partilhada pela maioria da população negra. Para Fernandes (2008), muitos pais ignoravam a existência e a utilidade das escolas. A maioria das famílias não tinha as condições necessárias (vida organizada e recursos financeiros) para encaminhar os filhos à escola; alguns temiam que se os filhos estudassem se envergonhariam deles mais tarde; outros procuravam evitar dissabores futuros (a “impossibilidade” de serem doutores); ainda havia os que percebiam que os empregos reservados a eles não exigiam qualificação. Enfim, eram inúmeras as situações que justificavam o desprezo de uma grande parcela dos negros pela escola.

⁴¹ Movimento que ganhou a feição de Partido Político. Atuou de 1931 a 1937, quando o golpe do Estado Novo proibiu a existência de todos os partidos.

⁴² Organização criada por Abdias Nascimento, no ano de 1944, com o objetivo de promover a valorização do negro no teatro e a criação de uma dramaturgia negra. Também publicou o jornal *Quilombo* e organizou escolas de alfabetização para os negros.

A partir da década de 1950, com a intensificação do processo de urbanização e industrialização aumentando a demanda por mão de obra, e o acúmulo histórico de pressões pela integração social do negro, este passa a participar da sociedade de classes, mais efetivamente, na esfera do trabalho livre, porém

as demais posições do sistema organizatório, com seus papéis sociais correspondentes, não foram afetadas senão de forma indireta, [ou seja, permaneceram] os padrões predominantes de concentração racial da renda, do prestígio social e do poder herdados do passado (Fernandes, 2008, p. 407, vol. II).

Essa integração do negro ocorria quase sempre à “classe baixa”, sendo poucos os que ascenderam à classe média e, raras exceções, à classe alta, limitando-se ao mundo do trabalho, mantendo-se a exclusão dos ciclos de poder e do usufruto da produção econômica e cultural. “A ‘cor’ continua a operar como marca racial e como símbolo de posição social, indicando simultaneamente ‘raça dependente’ e ‘condição social inferior’” (Fernandes, 2008, p.420). Para Arroyo (2012, p. 126), essa inferiorização de povos diferentes em etnia/raça “foi uma estratégia para não reconhecer sua igualdade de direitos”.

Essa realidade, associada à interrupção da luta política por igualdade de direitos, provocada pela eclosão do Golpe Militar que instalou no país um regime ditatorial, demonstrou que “a mobilidade social não constitui, em si mesma, índice de inexistência de preconceito e de discriminação raciais” (Fernandes, 2008, p. 191), e que também era um mito a ideia de que a escolarização, por si só, era um mecanismo para se alcançar a igualdade, pois os escolarizados não ficaram imunes à discriminação.

Essas experiências também confirmam a tese de Nogueira (1985) que o *status* adquirido pelo esforço ou comprado pelo dinheiro não significa a negação do preconceito ou da discriminação, e desconstroem o mito da Democracia Racial, construído em função da obra do Gilberto Freyre⁴³, discurso baseado na premissa de que o Brasil é um país no qual a interpenetração de etnias e culturas aconteceu de um modo verdadeiramente exitoso, formando uma sociedade sem rígidas divisões raciais e sem intensos preconceitos, ou seja, o mito de que a convivência e aproximação das raças, no Brasil, gerou uma cultura de tolerância racial.

⁴³ FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala*. 51ª ed. São Paulo: Global, 2006.

Tal constatação não minimiza a importância da luta pela escolarização dos negros, mas promove uma mudança de rumo. A partir da década de 1970, a luta se amplia e ganha novas formulações, o movimento negro se reestruturou no contexto das grandes mobilizações pelo fim da Ditadura Militar Brasileira e passou a exigir, além do acesso à escola básica e ao ensino superior, uma mudança curricular que incluísse a história e a cultura da África e dos afro-brasileiros no currículo da escola básica, no sentido de promover o reconhecimento e a valorização da história, cultura e identidade negras.

Essa mudança na linha reivindicatória do movimento negro ocorre num contexto de consolidação de processos de independência de alguns países africanos, resultado dos movimentos que eclodiram na década de 1950 fortalecidos pelo pan-africanismo⁴⁴, período em que nasce o conceito de *negritude*⁴⁵ como forma de afirmação; da luta por democracia no Brasil e de um amplo debate que se estende durante as décadas de 1980 e 1990 sobre a função social da escola.

A presença do movimento negro é uma forma de evidenciar a ausência do negro na história oficial e ocultamento como sujeito social. Os negros passam a confrontar o Estado, a sociedade, a história e as políticas públicas, reforçadoras do racismo. Os coletivos se constroem na perspectiva de

contestar o ocultamento a que foram relegados nas narrativas oficiais de nossa história, nas narrativas dos currículos. Mostrar que sempre estiveram presentes e resistentes. Desconstruir a imagem de pacíficos, ordeiros, porque inferiores. Suas presenças tão incômodas dão continuidade a uma longa história de incômodas presenças, resistências desde a colonização e expropriação de seus territórios, desde a reação à escravidão nos quilombos, desde a negação de seu direito a terra, espaço, escola, moradia, trabalho (ARROYO, 2012, p.134).

É predominante nesse debate a compreensão de que os saberes veiculados na escola não são neutros. Eles são resultados de uma relação cultural em última instância realizada pelos grupos sociais hegemônicos. Estes “decidem”

⁴⁴ “Movimento político-ideológico centrado na noção de raça, noção que se torna primordial para unir aqueles que, a despeito de suas especificidades históricas, são assemelhados por sua origem humana e negra” (Hernandez, 2008, p. 138).

⁴⁵ “Termo cunhado para apreender a totalidade do mundo negro fundado na ideia de solidariedade racial, dela subtraída a sua conotação pejorativa” (Hernandez, 2008, p. 151). “A *negritude* fornece nesses tempos de globalização, um dos melhores antídotos contra as duas maneiras de se perder: por segregação cercada pelo particular e por diluição no universal” (Césaire, 1987, *apud* Munanga, 2012).

quais conteúdos interessam particularmente a ordem social historicamente construída. Portanto, partilho da compreensão expressa pelo Movimento Negro na Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, destacada a seguir:

Num país cujos donos do poder descendem de ex-escravizadores, a influência nefasta da escola se traduz não apenas na legitimação da situação de inferioridade dos negros, como também na permanente recreação e justificação de atitudes e comportamentos racistas. De outro lado, a inculcação de imagens estereotipadas induz a criança negra a inibir suas potencialidades, limitar suas aspirações profissionais e humanas e bloquear o pleno desenvolvimento de sua identidade racial.

Cristaliza-se uma imagem mental padronizada que diminui, exclui, sub-representa e estigmatiza o povo negro, impedindo a *valorização positiva da diversidade étnico-racial*, bloqueando o surgimento de um espírito de respeito mútuo entre negros e brancos e comprometendo a ideia de universalidade da cidadania. (Documento apresentado ao Sr. Presidente da República do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, em 20 de novembro de 1995, fruto da Marcha Zumbi dos Palmares, contra o racismo, pela cidadania e pela vida).

Não obstante o reconhecimento da escola como instituição reprodutora da estrutura social, também enxergo sua dimensão contraditória podendo conservar e/ou transformar (FREIRE, 1980).

No Brasil, a escola não foi utilizada como mecanismo de fortalecimento do pluriculturalismo tão característico da sociedade brasileira, mas de afirmação da superioridade branca. Os mestiços com traços negróides disfarçáveis, (densidade de pigmentação, traços do nariz e boca, textura e cor dos cabelos) e com atributos que implicam *status* (como um diploma de curso superior) podem ser incorporados ao grupo branco (Nogueira, 1985). E essa não foi uma atitude isolada, individual, foi também uma tática dos movimentos negros das décadas de 1940 a 1970. Para Munanga (2009, p.83), “...todos escolheram a escola e a educação como campo de batalha. Pensavam eles que o racismo, filho da ignorância, terminaria graças à tolerância proporcionada pela educação”.

Essa busca incessante para se incluírem socialmente enfraqueceu os laços de solidariedade entre os mestiços e os negros, estes “[...] caíram na armadilha de um branqueamento ao qual não terão todos acesso, abrindo mão da formação de sua identidade de “excluídos” (MUNANGA, 2009, p. 83). A parcial inclusão social dos mestiços, não pela aceitação do diferente, mas por se aproximar do branco (pele mais clara, diploma, riqueza, etc.) não eliminou o racismo brasileiro, mas o tornou ambíguo entre cor e classe social, resultando no destaque para o preconceito social. Segundo Santos (2013, p. 468) “a discriminação racial ou étnica

ocorre em conjunção com a discriminação de classe, mas não pode ser reduzida a esta e deve ser objeto de medidas específicas”.

É recorrente o não reconhecimento de uma atitude racista, sugerindo que esta se explica pelo “desnível social”, assim, a mobilidade social se constituiria na grande luta a ser travada, para muitos. Daí a escola ganhar importância na contemporaneidade, como o espaço por excelência de promoção da inclusão social. Mas, para o movimento negro, ela deve ser também mediadora de sociabilidade, um meio de lutar contra o preconceito. Para que isso ocorra, faz-se necessário que o currículo escolar seja modificado. Lopes (2006) aponta a escola como a segunda instituição responsável pelas relações de sociabilidade de crianças e jovens, transmissora de instrução pública. A escola, seu currículo e as relações étnico-raciais que nela se estabelecem são de fundamental importância na construção das identidades individuais e sociais.

O currículo não é um elemento neutro e desinteressado na transmissão de conteúdos do conhecimento social... ao transmitir visões de mundo particulares, reproduz valores que irão participar da formação de identidades individuais e sociais e, portanto, de sujeitos sociais (LOPES, 2006, p. 16).

Pode-se afirmar que, em relação à formação dos negros e indígenas no Brasil, a função social da escola tem sido, historicamente, a de consolidar as desigualdades entre estes e os brancos, impedindo, sobretudo os negros, de construir sua identidade étnico/racial conforme a sua origem étnica.

A escola, às vezes de forma velada e, às vezes, de maneira explícita, torna-se um espaço no qual essas concepções se perpetuam graças a distorções da realidade histórica, omissões de fatos, reprodução de inverdades, sempre no sentido de mostrar os povos africanos como “tribos” estáticas no tempo, alheias ao conhecimento científico e ao progresso humano. (...) a escola propaga aspectos legitimadores da dominação branca e de destruição de uma consciência negra, negando o direito à diferença e, o que é mais grave, como as crianças, tanto brancas como negras, já têm esse aspecto internalizados (FERREIRA, 2000, p. 43).

As pedagogias antirracistas estão na prática dos movimentos negros, indígenas e também do campo, e sua eficiência está na luta ininterrupta de desvendamento da questão racial na estrutura econômica, política, social e educacional da sociedade brasileira.

Os padrões de poder, de saber, de trabalho, de territorialização passam a ser e continuam racializados. Raça, trabalho, conhecimento, poder se reforçam mutuamente. As teorias pedagógicas, de formação, aprendizagem, foram construídas atreladas aos padrões racializados de poder, conhecimento, trabalho. (ARROYO, 2012, p.155).

Desta forma, a educação formal constitui-se num campo de disputa, uma vez que as contradições com as lutas e reivindicações do movimento negro organizado são evidentes. Mediante essa compreensão, a política pública educacional se torna prioridade do movimento negro contemporâneo

como lugar de disputa da articulação de dois tipos de demandas que se tenta equacionar em seu interior. A primeira, em relação a qualidade da educação formal que é vista tanto como um direito, quanto como a forma por excelência de mobilidade ocupacional e social. A segunda é que a luta política por mais e melhor educação continua tendo como exigência o resgate da contribuição das culturas africanas para a formação social brasileira, para além das limitações proporcionadas pela agenda de pesquisas das agências de fomento (Silvério & Trinidad, 2012, p. 907).

Essa luta foi demarcada por inúmeras ações políticas desencadeadas a partir da década de 1970, com a reestruturação do Movimento Negro. Dentre elas merece destaque a Marcha Zumbi dos Palmares, contra o racismo, pela cidadania e pela vida, em 1995, que promoveu o reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, do racismo em nossa sociedade; a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, 9.394/1996, que inclui a educação das relações étnico-raciais no currículo escolar; a III Conferência Mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, realizada pela ONU em Durban, na África do Sul, em 2011, que sugere o desenvolvimento de ações políticas como: cotas para negros no ensino superior e a criação de Conselho Nacional de Combate a Discriminação; e a aprovação da Lei 10.639/2003, que altera a LDB determinando a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica brasileira. Alguns Estados (Bahia, Rio de Janeiro e Alagoas) e municípios brasileiros (Recife, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Belém, Aracaju e São Paulo) já haviam incluído em suas constituições leis dessa natureza.

Apresento abaixo a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, que 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". No Art. 1º da LDB são acrescentados os artigos 26-A e 79-B.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

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

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2005).

Essa determinação nacional responde, parcialmente, ao legítimo movimento dos descendentes de africanos por afirmação de identidades e representa grande conquista, no entanto a letra da lei é escorregadia. No inciso 1º do Art. 26-A lemos: “resgatar a contribuição do povo negro” – não se resgata algo que sempre foi negado pela historiografia hegemônica, se inclui. No mais, contribuição é pouco para definir a orientação curricular que deve desvelar relações de dominação. Contribuição continua afirmando a sociedade branca como dominante. O Art. 79-B fecha essa percepção ao folclorizar o negro como tudo o mais que a escola festeja.

A introdução, por lei, da história da África, da memória e cultura negras (lei 10.639/03) introduz o debate no cerne do núcleo duro do currículo: há conhecimentos, saberes, valores, ciências, interpretações da natureza, das sociedades e da condição humana que vêm da tradição africana e das vivências dos afrodescendentes que merecem o status de conhecimento curricular. Todos têm direito a esse conhecimento (ARROYO, 2007, p. 125).

A medida provoca muita discussão na sociedade em geral e no grupo de educação, em particular. Especialistas, educadores, gestores e estudantes, se deparam com grande desafio, permeado de reações e resistências. Norteiam o debate, questões como: (1) Qual a importância do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Brasil? (2) Como ensinar o que não se conhece? Vê-se, assim, que a aplicação da lei demanda, pelo menos, três ações imediatas: sensibilizar os educadores sobre a importância de trabalhar essa temática na escola,

reformular o currículo escolar e criar um processo de formação inicial e continuada para desenvolvê-lo. Essas ações são melhor regulamentadas nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme se pode ver a seguir.

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004.

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de

valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e

encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Cláudio Frota Bezerra

Presidente do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2005).

Muitas dessas diretrizes estão em desenvolvimento em diversas instituições de ensino do país. A pesquisa nesta área é abundante se comparada ao período que antecede a luta e a aprovação da Lei 10.639. Os currículos de inúmeras universidades e escolas foram alterados para incluir a determinação legal. Entretanto, essa não é a realidade da Universidade Estadual do Ceará, que ainda não incluiu em seu currículo o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana⁴⁶, tampouco da maioria das escolas da região jaguaribana, interior do Ceará, *lócus* da escola pesquisada.

Mesmo não apresentando dados concretos dessa realidade nesta pesquisa, afirmo, mediante sondagem informal feita em encontros de formação de professores ou eventos escolares, que parte das escolas ignora a lei e as diretrizes e desconhece os materiais didáticos sobre o tema existentes nas bibliotecas; outras

⁴⁶ Quando estava concluindo esse trabalho obtive a informação de que, na UECE, a temática foi inserida em Tópicos Especiais.

escolas desenvolvem ações pontuais em relação à temática da cultura afro-brasileira; e ainda há escolas que contam com a iniciativa de alguns professores isolados, desenvolvendo um trabalho sistemático conforme a orientação das diretrizes curriculares.

Na escola pesquisada, esta Lei só passou a permear as discussões e planejamento escolar a partir de 2006, quando foi lida durante a semana pedagógica. Desde então, a temática foi incluída no Plano de Curso de História e Língua Portuguesa, no campo da Literatura. No entanto, só alguns professores trabalham a mesma de forma sistemática. Não havia na biblioteca, até 2008, material didático sobre a temática. A maioria dos professores lida com o assunto superficialmente, desenvolvendo atividades específicas de pouca consistência. Costuma dedicar-se a ele apenas em momentos pontuais (Abolição, semana da consciência negra, etc.), demonstrando mais preocupação em atender a demanda de relatórios exigidos pela CREDE⁴⁷, do que com a importância e necessidade desse conhecimento.

Essa realidade observada, somada à minha experiência escolar e profissional relatadas no capítulo I, instigaram-me a compreender, por meio das experiências de vida escolar de pessoas negras (pretos e pardos), a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 no cotidiano escolar como um recurso de autoformação. As informações obtidas e sua análise serão apresentadas a seguir.

⁴⁷ Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação. A escola pesquisada compõe a 10ª CREDE.

4 A ESCOLA E A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO ESTUDANTE NEGRO.

“Enquanto o negro brasileiro não tiver acesso ao conhecimento da história de si próprio, a escravidão cultural se manterá no país”.

(João José dos Reis)

O pensamento acima se materializa nas falas de estudantes e professores destacadas neste capítulo, dedicado especialmente à exposição e reflexão das informações coletadas junto aos sujeitos pesquisados.

Algumas questões nortearão a exposição nessa parte do trabalho. Além da investigação sobre a importância da escola, os conhecimentos sobre África e as experiências de discriminação e exclusão, destaco questões como: 1. Quais são, de fato, os principais conflitos atuais vividos na escola em relação à questão racial? 2. A internalização quanto a “incapacidade” dos negros em ocupar espaços sociais importantes como: escolaridade de nível superior, postos de comando, *status* social, etc., por meio da realidade vivenciada e das estatísticas, afetam a autoimagem e autoestima das crianças e dos jovens negros que frequentam a escola? 3. A dificuldade de se autodeclarar preto, mesmo quando todos os traços fenótipos denunciam, também está relacionada a essa internalização? 4. Quais os efeitos, as implicações sociais provocadas pela omissão, no currículo escolar, das informações sobre o povo africano, bem como da presença e participação dos negros na História do Brasil sobre crianças e jovens negros no espaço escolar? Eles percebem essa omissão? 5. O espaço escolar continua sendo um ambiente inibidor e desfavorável ao sucesso do aluno negro? 6. A obrigatoriedade da lei 10.639/03 tem produzido efeitos práticos na ação pedagógica da escola? Quais? 7. Como professores e alunos encaram essa lei?

4.1 ESCOLAS, ÁFRICA E NEGRITUDE – SIGNIFICADOS E EXPERIÊNCIAS.

A escola constitui-se em importante instituição responsável por manter o *status quo*, reproduzindo valores, ideologias e as relações sociais hegemônicas. Entretanto, contraditoriamente, é na instituição escolar, na apropriação dos conhecimentos nela veiculados que muitos negros - pretos e pardos - vão instalar suas trincheiras para lutar contra a condição de inferioridade que lhes fora determinada. A professora Luiza diz: “tenho a impressão de que a escola possibilita às pessoas a ascensão social contínua”; “a escola é a porta de entrada para um mundo melhor [...] eu precisava sempre tirar 10 se quisesse permanecer na sociedade, a nota era o meu único destaque entre o mundo que frequentava”, afirma a professora Lélia; “a escola [...] conseguira despertar em mim o desejo de crescer e a certeza de que poderia sim conseguir ir muito além”, reforça a professora Dandara⁴⁸.

Nesse processo de apropriação dos conhecimentos veiculados na escola, mediante relações sociais, o estudante negro se depara com informações que afirmam constantemente que o seu lugar social já está determinado. A “Historiografia Geral”, do século XIX e início do século XX, apresenta a África como um continente a-histórico e o africano como incapaz de produzir conhecimento racional ou civilização. Essa visão serviu como justificativa moral para a dominação europeia, pois o europeu é apresentado como a essência da humanidade e da civilização. Em decorrência disso, continentes inteiros são submetidos à lógica da produção do conhecimento e ideologia eurocêntricas. É com certa “naturalidade” que algumas produções teóricas de filósofos como Hegel e Kant sustentam esse pensamento, revitalizado pelos princípios de Darwin, utilizados para consolidar a tese da inferioridade racial do povo africano.

A África não é uma parte histórica do mundo. Não tem movimentos, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios dela. Quer isto dizer que a sua parte setentrional pertence ao mundo europeu ou asiático. Aquilo que entendemos precisamente por África é o espírito a-histórico, espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições de natural e que deve ser aqui apresentado apenas como no limiar da história do mundo (Hegel *apud* Ki-Zerbo, 1972, p.10).

⁴⁸ Depoimentos obtidos para o trabalho de conclusão do curso de especialização em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, 2012, Faculdade de Selvíria. O texto final desse trabalho serviu de fonte para o projeto de pesquisa do mestrado e os dados coletados estão sendo usados nessa dissertação.

Essa África povoou o universo escolar durante muito tempo e continua produzindo comportamentos, relações sociais degradantes que desencorajam muitos educadores a investir no estudo mais profundo desse continente assim como, a enfrentar as situações conflituosas na escola relacionadas às questões raciais. Assim, quando o movimento negro reivindica o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana nas escolas não significa que este esteve totalmente ausente do cotidiano escolar. A história e as culturas africanas se fizeram presentes tanto em práticas de conformação, quanto em práticas de resistência e afirmação da importância histórica e cultural do povo negro. Essa constatação descrita no capítulo I é objeto de pesquisa no curso de especialização sobre História e Cultura Africana e Afro-brasileira, desenvolvida numa escola pública do município de Limoeiro do Norte, Ceará.

Em diagnóstico realizado na pesquisa supracitada, mediante uma enquete, é possível identificar a dificuldade que estudantes e professores tiveram em autodeclarar-se pretos⁴⁹ e assumirem a sua afrodescendência. Dentre os 139 estudantes que responderam à enquete (10,6 % do total dos matriculados na escola), 13 se declararam pretos (9,3 %) e 71 pardos (51,4 %). Entre 24 professores (60% dos que lecionam na escola), 02 se declararam pretos (8,3%) e 15 (62,5 %) pardos. Vê-se, portanto, que a maioria dos participantes são negros (pretos e pardos) e, como a amostra é significativa (10,6%), pode-se concluir que a maioria dos sujeitos que compõem essa escola são negros. Vale ressaltar que muitos dos que se afirmaram pardos, conforme revelação deles próprios, são efetivamente reconhecidos socialmente como pretos, por conta de suas características fenotípicas. Estes convivem com os estigmas construídos sobre eles ao longo de um processo histórico ainda em curso, e do qual o racismo de gradação⁵⁰ faz parte, visto que foram fortalecidos por teses “pseudocientíficas”, como o Darwinismo Social⁵¹, reproduzidas continuamente na escola.

⁴⁹ Usei na enquete os termos adotados pelo IBGE (Branco, Amarelo, Indígena, Pardo e Preto).

⁵⁰ “[...] os negros podem ser mais ou menos discriminados a depender da sua proximidade com o fenótipo comum ao africano subsariano ou a manifestação de traços europeus”. (MENDES, 2010, p. 24).

⁵¹ Ideologia decorrente das teorias evolucionistas de Darwin e de Spencer, que considera o conflito e a seleção natural dos mais aptos como condições da progressão social, ou seja, aplica ao mundo social os princípios de luta pela vida e pela sobrevivência dos melhores das sociedades animais, defendidos pela corrente evolucionista.

Na busca por entender a construção da identidade étnico/racial e social da população negra brasileira, vem a pergunta que não quer calar: Por que é tão difícil a autoclassificação étnico/racial, no sentido sócio-histórico, no Brasil? De imediato, pode-se afirmar que a mestiçagem é o principal elemento inibidor: “... no Brasil tem muita mistura, isso dificulta a identificação” diz o estudante W; “não existem negros no Brasil tia, somos todos misturados”, respondeu-me o estudante G, ambos com traços negroides. No entanto, analisando os depoimentos e conhecendo a história do processo de mestiçagem no Brasil, construído a partir de um projeto político de branqueamento da nação, pode-se afirmar que essa dificuldade resulta de uma situação em que o lugar social de reconhecimento é o da desigualdade. Mesmo interpelando que somos todos misturados, na situação analisada, o estudante G se autodeclara branco e o W afirma que só passou a se identificar como negro a partir dos 16 anos, quando passou a entender o significado disso. “É muito constrangedor para uma pessoa dizer que é negra”, diz ele.

Segundo Oracy Nogueira (1985), o preconceito racial no Brasil é de marca, e essa marca – cor preta – foi historicamente associada à pobreza e à experiência de subalternidade, portanto, autodeclarar-se preto é, conseqüentemente, afirmar-se pobre e inferior. A cor remete ao sofrimento, à miséria, à inferioridade etc., motivo para negá-la, quando possível. É o que ocorre com muitos que não possuem traços negroides tão definidos ou dispõem de atributos que implicam *status* que os possibilitam se incorporar ao mundo, considerado historicamente, dos brancos. Situação que Munanga (2009) considera ter contribuído para enfraquecer o sentimento de solidariedade entre os mestiços e os negros indisfarçáveis.

Vejamos o que falam os professores quando inquiridos sobre o conhecimento de África adquirido na escola e algumas de suas implicações.

Recordo-me de que não se falava, nem se via nada sobre a África, seu povo, sua história, exceto sobre a escravidão, na disciplina de História. Cresci acreditando que na África só existia pobreza, sem jamais me questionar sobre a razão, **pensava que ninguém daquele povo se sobressaía na vida, que era um povo condenado ao sofrimento e que não havia nem uma relação da história deles com a dos negros que eu conhecia, do meu povo.** Ficava furiosa porque **queria entender o que tinha a ver aquele sofrimento com a cor, porque a cor era tão importante...** (Prof.^a Dandara - Grifos meus).

Percebe-se na fala da professora o sentimento de pertencimento “meu povo” conflitando com o conhecimento produzido sobre o lugar social desse pertencimento “cresci acreditando que na África só existia pobreza pensava que ninguém daquele povo se sobressaia na vida, que era um povo condenado ao sofrimento”. É o que Hall (2000) chama de identidade contraditória. A insegurança gerada dessa situação é ainda mais perceptível quando ela fala sobre a influência do livro didático na sua autoidentificação:

o livro quando aborda o negro, é sempre aquele negro quase preto, e acaba que **as pessoas** que não são daquele jeito **acham** que não são negras, (isso influenciou) ...as pessoas acharem que negros são aqueles que chega brilhavam, acho que a mistura que houve nem importava pras pessoas, nem percebiam, nem analisavam que havia tido uma mistura, **não, eles só viam que aqueles eram negros** (Prof.^a Dandara - Grifos meus).

Apesar de estar falando sobre sua experiência como estudante e profissional do ensino, a professora atribui a outros e aos livros essa falta de reflexão sobre as imagens apresentadas no cotidiano escolar. Segundo Pollak (1992), “o predomínio de determinados pronomes pessoais no conjunto de um relato de vida seria uma medida, ou um indicador do grau de segurança interna da pessoa”. Eles/elas são destaques na fala da professora sugerindo sua exclusão desse processo de ensino aprendizagem equivocado, mesmo afirmando, em outras falas, que está vivendo um momento de conscientização dessa temática.

O livro didático aparece como um “mediador” importante do processo de ensino/aprendizagem e da formação de estudantes e professores. Seu conteúdo é, em alguns momentos, considerado a verdade a ser ensinada e aprendida. Na prática curricular, o livro didático — objeto didático —, muitas vezes protagoniza uma relação na qual sua estrutura e organização dita o comportamento e a prática do suposto sujeito — o professor —, promovendo uma inversão da relação pedagógica sujeito-objeto, professor-livro.

Segundo Silva (2008), historicamente, os interesses predominantes na produção e distribuição do livro didático foram os dos editores de livros, burocratas ligados ao Programa Nacional do Livro Didático - PNLD⁵² e políticos vinculados à assistência social. Desse modo, ele se tornou um forte mecanismo de produção e difusão de discursos que fundam e sustentam relações de desigualdade.

⁵² Programa Nacional do Livro Didático, vinculado ao Ministério da Educação..

O livro, a partir dos sete anos, lembro que mostrava uma imagem do negro carregando algum objeto, amarrado, sem problematizar. O professor diz: não vamos chamar o coleguinha de negro porque..., falta problematização, humanização (W - Estudante do 3º ano/ 2012, atualmente universitário).

Ainda sobre o conhecimento de África adquirido na formação escolar e suas consequências:

Não tive nenhum ensinamento sobre **afrodescendência**, só estudei a África no aspecto físico, e visto como o **continente problema**, portador das misérias do mundo, só lembro de estudar os negros na formação do povo brasileiro, como escravos, nunca os por quês. (Profa. Lélia – grifos meu).

Na minha formação, poucas eram as informações referentes à história da África e do povo africano. Quase não se mencionava acontecimentos, lugares e personagens relevantes à história dos negros no Brasil. **Não era comum os livros didáticos mostrarem os negros como o centro da cena**. Quando são mencionados, geralmente, é numa situação triste, degradante e com representações negativas, ou seja, mostram suas misérias e mazelas, sendo punidos, expostos como mercadorias realizando trabalho forçados. Uma história não contada na perspectiva dos negros e sim com olhar europeu. (Profº. Luís - Grifo meu).

O professor aponta, na sua fala, mais uma situação inibidora da autoidentificação: a falta de centralidade do negro na história. Segundo Pollak (1992), os acontecimentos, os personagens e os lugares são os elementos constitutivos da memória. Assim, quando o depoente adverte que na sua formação “poucas eram as informações referentes à história da África e do povo africano. Quase não se mencionava acontecimentos, lugares e personagens relevantes para a história dos negros no Brasil [...] [e, quando isso ocorria, eram] “mencionados...numa situação triste, degradante e com representações negativas”, está questionando: como assumir descendência com o “insignificante ou inexistente”?

A professora Luiza reflete sobre essa questão com ênfase na sua formação universitária, afirmando:

Na minha formação acadêmica pouco ou nada estudei sobre a África e sobre o povo africano. Somente vi o que tratava da escravidão, a data referente à ‘libertação dos escravos’ – Lei Áurea. O mais, aprendi de forma assistemática numa visão eurocêntrica, de modo pejorativo e o que a mídia coloca nos programas com caráter preconceituoso. Com relação aos materiais didáticos trabalhados em sala, na faculdade, como se tratava de um curso de história algumas disciplinas eram abordadas no currículo, mas somente com ênfase na escravidão e não havia um estudo sobre o povo

negro e sua cultura. Hoje creio que o currículo deva está sendo repensado, já estamos em outros tempos (Profa. Luiza).

A fala da professora reforça as ideias anteriores, além de apontar que a formação universitária não conseguiu minimizar as problemáticas da formação escolar acerca da História da África. Todos os professores que responderam a enquete afirmam ser importante trabalhar essa temática na escola, mas, ao mesmo tempo, sugerem que a história vista é desnecessária, não precisa ser ensinada. Então, pode-se inferir que é urgente a elaboração de políticas de formação continuada destinadas às escolas e ao sistema educacional que supram as deficiências das formações escolar e universitária do professor, como forma de (re)educá-lo para o exercício de uma docência que propicie efetivamente aos estudantes negros (pretos e pardos) uma identidade étnica positiva.

O debate acerca das identidades ganha mais força nesse contexto no qual as fragmentações, uniformizações e contradições provocadas pelo ampliado processo de globalização se acentuam. Hall (2000) enfatiza o caráter plural e incompleto da identidade, mostrando que sua construção simbólica se refere à apreensão e interpretação da realidade, na busca de sua compreensão e de sua posição no mundo.

Sendo uma construção social, a identidade pode ser atribuída e adquirida. É atribuída quando não se pode fugir dela, quando faz parte dela algumas características fenotípicas como a cor da pele, o tipo físico, por exemplo. É adquirida quando resulta de uma conquista particular, ou coletiva, conforme entendo. Quando se trata de buscar uma “identidade africana” a situação se torna mais complicada ainda, pois considerando os principais elementos que compõem uma identidade (história, língua, religião, cultura, nacionalidade) não os encontraremos entre os povos africanos e seus descendentes por conta da diversidade que caracteriza esse continente e das experiências de escravidão e colonização que buscaram destruir a memória coletiva dos escravizados e colonizados. No entanto, sendo o elemento identitário um mecanismo importante para fortalecer a luta por direitos, muitos movimentos negros buscam construí-la a partir da Diáspora, da experiência do preconceito vivenciada por todos os povos negros, das características do corpo negro e da ideia de uma ancestralidade comum.

O que os negros do Ocidente [...] mais têm em comum é o fato de serem percebidos – por eles mesmos e pelos outros – como pertencendo a uma mesma raça, e de essa raça comum ser usada pelos outros como fundamento para discriminá-los (Appiah, 1997, p. 38).

As experiências de discriminação narradas pelos professores evidenciam quão danosas são as consequências das relações preconceituosas construídas historicamente e mantidas na atualidade, inclusive no espaço escolar. A maioria dos professores depoentes afirma ter ignorado as situações em que foram atingidos pelo preconceito, ora por não perceber a real motivação, ora por entender ser a alternativa para ser aceito socialmente e ter uma boa convivência com todos. É possível que essa compreensão se reproduza na prática desses docentes. A estratégia da dissimulação é dolorosa e a memória registra sua importância na formação, na consciência. Alguns expressam um pouco dos sentimentos registrados em suas mentes pelas experiências de exclusão vivenciadas por eles

Mesmo com a cor da pele um pouco clara, sentia a diferença de tratamento em relação à raça, principalmente quando se tratava de convites para trabalhos em grupo, apresentações, eventos diversos. As loiras, a minoria nas salas, eram sempre as primeiras a serem convidadas, quando não, aduladas a participarem, mesmo que não tivessem habilidades para aquilo a que eram requisitadas. A questão do preconceito não era clara, mas naquela mísera observação nos entristecíamos, nós que tínhamos vontade de participar, mas que dificilmente seríamos convidadas, exceto na recusa das mesmas (prof.^a Dandara).

Lembro de uma colega que gostava de chamar gente como eu (calmo e com boas notas) de ‘neguinho metido a louro’ (prof. Luiz).

Na escola [...] sofri discriminações por ser pobre e negra [...] o professor [...] disse em sala que os demais deveriam seguir meu exemplo, que além de comportada, colecionava 10. E uma colega [...] se indignou dizendo: seguir o exemplo dessa negrinha, sem graça; esse tiquinho de gente existe? (prof.^a Leila).

Muitas vezes, éramos chamados de neguinhos, ao invés do nome...além das diferenças em relação a raça, transparecia na classe social, muito mais. Negro rico era tratado diferente (prof.^a Leila).

Havia restrições por parte das estudantes mais elitizadas ao se relacionarem com aquelas de menores posses, ou negras [...] se você fosse daquelas alunas dedicadas aos estudos até que era aceita nos grupos ou recebia convite para estudar na casa de uma delas, conforme me ocorreu por determinadas vezes (prof.^a Luiza).

Três dos professores entrevistados são da Comunidade de Espinho⁵³, que tem a maioria de sua população negra, o que implica dizer que as experiências de preconceito vivenciadas por eles se concentraram no 2º período do ensino fundamental e no ensino médio, quando tiveram que sair para outras escolas, pois na Comunidade se sentiam vivendo entre iguais (em relação à cor) e assim a convivência era mais confortável. Mesmo assim os três experimentaram o sentimento de serem chamados de “nego do Espim”, expressão utilizada para se referir aos estudantes da referida comunidade. Volto às falas os depoentes:

A gente era chamado ‘os negos do Espinho’, por conta de ter nas suas extremidades comunidades que eram de brancos como as Danças, o Sapé e a Gangorra que eram de pessoas muito mais brancas, e a gente era de fato a comunidade que aglomerava mais negros, mas eu não sentia, na época, eu não sentia, nesses outros ambientes eu não notava muito não, aqui no ensino médio eu ainda percebia na sala, mas raramente pela comunidade, na faculdade eu nem percebia que isso existia, essa diferença, talvez pela diversidade ser maior, várias cidades, eu não percebia. Aqui eu já percebia um pouco, mas isso eu nem ligava, podia chamar de ‘nega do espim’, eu já havia construído uma fortaleza em relação a isso, podia chamar (prof.^a Dandara).

Quando vim em 1989, por eu ser muito tímido, eu estudava no Liceu e lá tinha muito branco, então aumentou a diferença, só tinha eu e mais 2 negros, então além da mudança de comunidade pra cidade, ‘o nego do Espim’, causou um choque, um conflito (prof. Luís).

Quando eu vivia lá, tinha aquelas brincadeiras com elas, mas quando eu vim morar aqui, apesar de viver num meio elitizado, bastante elitizado, mas eu só procurava conviver com essas outras pessoas que eram primas minhas, por sinal elas nem estudavam, e eu estudava, estudava na Escola e depois entrei na educação. Que outro meio! Mas sempre quando eu ia pra uma festa, um jogo, pra alguma coisa eu sempre procurava elas, isso me deixava mais confortável (prof.^a Luiza).

O preconceito racial se mistura ao preconceito regional que no caso tem o forte ingrediente da desigual relação entre urbano e rural no imaginário brasileiro. Nos casos acima descritos, o preconceito não é somente individual, mas coletivo, atingindo toda uma comunidade, e, reforçando a segregação social e racial.

⁵³ Comunidade Rural do Município de Limoeiro do Norte-CE.

O professor José reconhece que as “brincadeiras” em sala de aula que inferiorizam o negro são constantes. “*Você tá fazendo coisa de negro*”, diz um aluno branco se dirigindo a um negro que estava desenvolvendo um raciocínio que não permitia a resolução de uma questão de matemática, mas elas não geram conflitos porque os alunos negros já não se incomodam, aceitam com naturalidade.

Essa fala confirma uma hipótese que levantamos ao iniciar esse trabalho: a naturalização da desigualdade. É predominante na escola a compreensão de que podemos atenuar os conflitos se entendermos “que uns nascem pra sofrer, enquanto o outro ri”⁵⁴. A máxima de que “sempre existiram desigualdades, o negro nunca será igual ao branco” é internalizada também pelos pobres e negros e reforçam a estrutura dessa sociedade desigual. “A gente se sente muito mal, mas não chega a criar uma depressão, pois existe a cultura que faz você ir se acostumando”, diz o estudante W. Mas é essa cultura que a escola precisa desconstruir, pois naturalizar as desigualdades seria o mesmo que negar a História.

As marcas negativas da formação escolar anterior ainda se revelam no atual cotidiano escolar. É perceptível uma diferença de comportamento entre os pretos/pardos e os brancos na escola e, na sala de aula, especialmente. Em sala, eles se apresentam tímidos e isolados ou se expõem de forma excessiva:

Alguns são mais fechados, mais calados, são mais distantes, às vezes tem amizade com o colega do lado; ou então o inverso: é altamente elétrico, altamente estressado, os laços de amizades são sempre muito escassos, a não ser aqueles que vão pro lado do humor aí conseguem ir atraindo, mas a maioria é mais fechada, mais isolada, não sei se eles sentem isso, mas são (profa. Dandara).

Aos primeiros (tímidos e isolados), atribuem-se expressões de surpresa quanto ao bom rendimento escolar e o elogio por saber o “seu lugar”. Os outros estilos de comportamento recebem comentários como: “ô nego apresentado”, “a senzala está em festa”. Fernandes (2008) chamou esses comportamentos (isolamento, passividade ou abstenção - não aceitação das regras -) de “mecanismos adaptativos” ou de “ajustamento social” criados pelos negros, a partir das desaprovações e expectativas dos brancos. Percebi na fala de uma depoente, que não se “enquadra” nos comportamentos tímidos ou extravagantes, outra forma de agir que também procura corresponder à expectativa do outro: “sempre fui a mais

⁵⁴ Azul da cor do mar. Música do cantor e compositor Tim Maia.

amigável possível, e prestativa nos meus afazeres e em minhas responsabilidades” (S. – estudante do 3º ano/2013). Essa fala aparece em meio a um argumento para justificar que não poderia ser discriminada, pois esse comportamento suprimia o “defeito de cor”. Mas, em seguida, a depoente descreve claramente uma experiência de preconceito vivida por ela. Cito:

Quando eu estudava no [colégio] P.J.M, fiz amizade com D., fazíamos trabalhos da escola juntas, e sempre achei a mãe dela arrogante, chegando a ser grossa, em determinados momentos. E eu sempre estranhava porque eu via ela em outros momentos tratando D. de uma maneira bastante afetiva. Nos separamos, cada uma para seu canto, quando D. me confessou sobre sua mãe. Ela não era arrogante com D., mas a minha presença na sua casa a tornava assim. Minha cor era o problema. D. sempre soube mas nunca demonstrou, nem se importou. Ela ouvia sua mãe calada. Fiquei triste de saber que existe gente com um pensamento fraco como o dela, mas fiquei grata por D. nunca ter “desistido” de mim até hoje. Somos amigas ainda, nunca perdemos contato e fico feliz por isso (S. – estudante do 3º ano/2013, ingressou na universidade em 2014).

Os depoimentos destacados até aqui indicam que as relações sociais na escola e o seu currículo contribuem significativamente para que a exclusão social dos negros perdure. É evidente que a justificativa para essa exclusão não se restringe à escola, há questões mais amplas e profundas de caráter sociopolítico e econômico que corroboram para que isso ocorra. Uma grande parte da população negra não teve, sequer, acesso à escola, conforme nos informam os dados do último censo do IBGE (2010).

Os rendimentos médios mensais dos brancos (R\$ 1.538) e amarelos (R\$ 1.574) se aproximam do dobro do valor relativo aos grupos de pretos (R\$ 834), pardos (R\$ 845) ou indígenas (R\$ 735); Nos últimos anos, houve uma redução das taxas de analfabetismo no país para todas as categorias de cor ou raça, mas subsistem grandes diferenças. Os pretos e pardos tiveram percentuais de analfabetos de 14,4% e 13,0%, respectivamente, contra 5,9% dos brancos, com destaque para os municípios de menor porte. O analfabetismo na população preta de 15 anos ou mais chegou a 27,1% nos municípios com até 5.000 habitantes e a 28,3% nas cidades entre 5.001 e 20.000 habitantes, caindo para 24,7% nos municípios entre 20.001 e 50.000 habitantes. Entre os pardos, a taxa de

analfabetismo variou de 20,0% a 22,1% nos grupos de municípios, desde aqueles com até 5.000 habitantes até os de 50.000 habitantes⁵⁵.

No espaço escolar, essa exclusão pode ser confirmada nas falas dos professores depoentes que testemunham uma redução dos afrodescendentes nas salas de aula à medida que se contabiliza anos de estudos, e a sua quase inexistência nas escolas particulares, comumente consideradas “melhores”.

Não lembro com exatidão o número de colegas negros em sala, sei que era muito pequeno, quase que imperceptível, já que era uma escola particular (prof.^a Lélia).

Nas séries iniciais a maioria deles (colegas) era negros e morenos de classe baixa [...] já nas séries terminais...o número de negros e morenos diminuiu (prof. Luiz).

Na escola pública os estudantes eram, na sua maioria, negros e pobres e não me encontrei com nenhum deles na faculdade (prof.^a Luiza).

Atualmente, verifica-se um aumento do número de estudantes negros, conforme dados do censo 2010 e depoimentos de alunos registrados em 2014, com os quais trabalharei a seguir. Entretanto, observo em minha experiência profissional que a exclusão ainda é acentuada e que o preconceito e a discriminação continuam marcando negativamente esse grupo étnico/racial, apesar dos avanços legais dos últimos anos.

4.1.1 A lei 10.639/03 e a realidade – o que mudou na escola?

“Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos pais”.

(Belchior)

Apropriei-me do pensamento do poeta para iniciar a análise da atual situação dos estudantes negros na escola. O verso em destaque revela a minha primeira impressão sobre essa realidade, construída com base em observações empíricas. Mas, como partilho da concepção teórica de que “a realidade não se mostra por si só”, busco investigá-la com maior profundidade “arguindo” os próprios

⁵⁵ IBGE – Censo de 2010.

sujeitos do estudo em questão – alunos e professores negros. Lembro ao leitor que os estudantes depoentes cursam ou cursaram o ensino médio na mesma instituição e, atualmente, alguns estão na universidade. No entanto, as informações aqui expressas são decorrentes de toda a trajetória da formação escolar. Os estudantes têm entre 16 a 25 anos, ou seja, já experienciaram a vigência da Lei 10.639/03. O mesmo ocorre em relação aos novos professores entrevistados, que contam com, no mínimo, cinco anos de exercício da profissão.

Começo a exposição pela apresentação do resultado de uma nova enquete realizada no segundo semestre de 2013, na mesma escola. Foram sondados 110 estudantes (10% do total de estudantes da escola), destes 17 se declararam pretos (15,4% dos investigados) e 67 se declararam pardos (60,9% dos investigados). Essa informação confirma a realidade identificada em 2011, ou seja, a maioria dos estudantes dessa escola são negros (pretos e pardos), mas o número dos que se declararam pretos foi um pouco maior. Também conforme a enquete de 2011, muitos dos estudantes que se declararam pardos são reconhecidos socialmente como pretos, devido às suas características fenotípicas, e convivem em contradições com os estigmas e estereótipos construídos sobre eles.

Inquiridos sobre o conhecimento escolar adquirido a respeito de África, eles responderam o convencional: fome, guerras, doenças, escravidão, *apartheid*, pobreza, etc., mas, esboçando um processo de construção de identidade, acrescentaram novos elementos como: diversidade cultural e geográfica, riquezas naturais, urbanização, conhecimentos ancestrais, belezas e maravilhas naturais, lugar de guerreiros, etc. Assim, vejamos:

Os conhecimentos que adquiri a respeito da África e seus povos vão apenas um pouco além do senso comum e do pouco que se vê em sala de aula. [...] Não me lembro de muitas atividades voltadas para esse fim. Apenas um ou dois vídeos/documentários e um evento sobre a consciência negra (J. - estudante do 3º ano/2013).

A África e seu povo sofreu muito por causa de sua cor, foram escravizados por muitos anos e desvalorizados por conta disso. Foi representada por um grande guerreiro que lutou pelos direitos dos negros, chamado Nelson Mandela. Rica em recursos naturais, como a mineração. Porém, a África contém suas belezas e maravilhas, nem tudo é como é mostrada, fome, miséria, pobreza. [...] A África é pouco estudada. Ela é mais citada em momentos históricos, e comentada brevemente. Deveria haver um estudo mais amplo sobre o país. Não me recordo de livros didáticos que falassem sobre a África, mas estudei com um recentemente que abordava o país:

História em Movimento – Azevedo, Gislane Campos (S. – aluna do 3º ano/2013).

Além de reconhecer e demonstrar que têm pouco conhecimento sobre África, confundida, inclusive com “um país”, os estudantes afirmam desconhecer a Lei que determina o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na escola básica, ou denunciam que é um tema trabalhado eventualmente, de forma superficial e sugerem mais aprofundamento.

A escola tem um problema [...] era para trabalhar sobre a cultura afro-brasileira, a escola era pra contribuir, ter uma disciplina que falasse da cultura afro, fala do Egito, mas não fala da África. A escola era pra fazer isso melhor, ter uma abordagem melhor. [...] A Lei 10.639 ainda não é trabalhada, apesar de ter tido professores que instigaram essa discussão como a senhora e o Júlio César, eu queria saber onde está essa lei, porque nem na faculdade eu escuto falar dela, quando vai ser implementada, estou ansioso para chegar até ela, porque se quisermos superar o preconceito vamos ter que chegar até ele, as origens da África, as tribos,...eu fiquei sabendo a pouco tempo.[...] Acho que a implementação dela é muito necessária, quero saber como ela vai ser implementada, é através de um livro, ou através de uma pessoa que fez mestrado, ou pela licenciatura. Essa inserção nessa cultura vai começar a desmistificar a cultura negra como um problema, tem pessoas que não conhece que o Egito é na África, que as pessoas no Egito não eram negras [...]. Na faculdade estudamos algo, mas não muito aprofundado. Estudei mais em Brasil I, fiz um trabalho sobre quilombos, vi mais detalhes. O mais aprofundado que vi foi aquela oficina que eu fiz com a senhora (W – Estudante do 3º ano/2011).

A aluna S. acrescenta que o atual (2013/14) livro didático aborda esse estudo. Esse dado é um indicativo de uma mudança promovida pela Lei 10.639: a inclusão da História da África e dos Afrodescendentes se tornou um critério importante na escolha do livro didático. A mudança é significativa visto que a ausência de condições de trabalho e problemas na formação dos professores tornou o livro didático o principal instrumento de informação para educadores e estudantes no cotidiano da sala de aula, embora o seu conteúdo ainda seja questionável e os usos do livro sejam discutíveis em decorrência do lugar que ocupa frente ao professor e ao seu necessário protagonismo no processo de formação. As mídias eletrônicas ainda não foram inseridas no processo de ensino/aprendizagem da escola pública a ponto de substituí-lo, nem desqualificá-lo.

Diferente dos depoimentos dos professores, ao falarem de suas experiências como estudantes, as alunas afirmam que o número de colegas negros aumenta a cada dia: “Nas minhas séries iniciais tinham muitos negros e morenos, e

com o passar dos anos foram aumentando o número, mas há mais morenos do que negros”. (L. – estudante do 3º ano/2012). Além de perceberem que aumentou o número de negros (pretos e pardos) em sala, elas acrescentam elementos em relação ao tratamento dado a essas pessoas:

Cada ano que passava crescia o número de alunos negros e sempre tratados iguais com os outros, não havia preconceito a não ser aqueles engraçadinhos que não chamava o negro pelo nome, mas por neguinho, mas eles eram punidos pelo professor (V. – aluna do 3º ano/2012).

Os colegas de classe negros sempre existiram em minoria. E dessa minoria os meninos eram mais comuns. Recordo-me somente de seis meninas negras nas salas de aula, e as conheci em salas/turmas diferentes. Hoje percebi alteração na quantidade [para mais] de negros em sala (J. – estudante do 3º ano/2013).

No início eram poucos alunos negros ou morenos, mas sua tendência aumentou com o passar das séries. Recentemente concluir o ensino médio, na minha sala de aula continha apenas 4 pessoas negras ou morenas, ou seja, na minha sala, peles de cor escura eram a minoria, até os dias de hoje, mas aumentou sim, porque se fosse anos antes, talvez teria 2 apenas (S. – estudante do 3º ano/2013).

Os depoimentos e as novas estatísticas em relação à inclusão escolar no Brasil sugerem que as políticas públicas, sociais e educacionais, desenvolvidas na direção de assistência a pobres e reconhecimento de negros têm alcançado êxito. Isso implica em mudança no cenário da escola, que passa a apresentar mais “cores”, diversidades e desigualdades, exigindo novos conteúdos, metodologias e relações sociais, visto que faz emergir mais e novos conflitos.

Quando fala sobre a sua identidade étnico/racial, por exemplo, a estudante S. diz não saber como a construiu, afirma que sempre se declarou negra por entender que “não adiantava negar” e por não ter vergonha disso, mesmo que alguns insistissem que ela era morena. “Não existe essa cor, existem tonalidades diferentes de negro – claro, escuro – mas a cor é negra”, diz ela, e acrescenta que a escola não ajuda as pessoas a terem essa consciência, pois “continua falando sobre o negro somente a partir da escravidão e do sofrimento, só mostram situações negativas da vida atual dos negros, assim ninguém quer se identificar com essa história” (S. – estudante do 3º ano 2013).

Mesmo se afirmando muito segura de sua identidade, a estudante expõe em sua fala algumas “confusões” na análise das políticas públicas direcionadas à população negra, afirmando que elas têm contribuído para aumentar o preconceito

racial, mesmo reconhecendo que a realidade negativa em relação ao negro, identificada pelas estatísticas, seja decorrência histórica do preconceito. Penso que, o que ocorre é a expressão clara do preconceito. Nesse processo de afirmação de identidade, a formação da consciência apresenta contradições e a percepção de que políticas de proteção aos negros eleva preconceitos, é expressão da resistência “branca” às medidas que ferem seus interesses e ameaçam espaços sociais cristalizados. A reação da sociedade às políticas públicas afirmativas para negros é a manifestação clara do preconceito antes velado, visto que os negros estão ocupando espaços que historicamente lhes foram negados.

O estudante W. demonstra mais clareza no entendimento da realidade social do negro, mas deixa claro a dificuldade que ainda têm de se identificar com essa história:

Atribuo a exclusão do negro a uma série de fatores coloniais até culturais, desde o período escravocrata e depois da escravidão, a não inserção do negro na política após a abolição, o não direito a terra, a educação. Me identifico um pouco com a história e cultura dos negros, mas não me sinto pertencendo apenas a África.[...] Me declaro como negro, a partir dos 15/16 anos, apesar de a minha família ser mestiça. [...] Nenhuma criança vai querer ser negra, ser negra é um problema grave, uma criança só assume se for trabalhado pelos pais. [...] O negro dificilmente vai atrás de uma mulher negra, da cor dele, é muito difícil. Atribuo isso a escola, a mídia, ao padrão europeu, a cultura. Eu mesmo desde criança tive a presença do padrão europeu de beleza, acho bonito gente branca, o cabelo, sempre procurei mulher branca. Hoje eu namoro uma mulher branca. A mulher negra não aceita o seu cabelo, imita o padrão europeu. [...]Eu conversei uma vez com uma pessoa negra que casou com uma mulher loira, perguntei que tipo de mulher ele costumava procurar, antes de casar, ele disse que sempre procurou as brancas por causa do clareamento. E realmente os filhos dele já não são negros, vão sofrer menos preconceito. O Clareamento é um fator muito importante (W. – Estudante do 3º ano/2011).

Esse depoimento revela os inúmeros conflitos que afloram no processo de construção da identidade etnoracial. O conhecimento da história africana e da cultura afro-brasileira desvela uma série de contradições, até então ocultadas pelo desconhecimento e/ou pela deformação dessa história. Assim, a necessidade de a escola promover essa formação, mediada por novos conteúdos e debates permanentes se evidencia à medida que se mergulha nesse universo.

Quando a estudante S. fala do comportamento dos estudantes negros, há um triste e ininteligível reconhecimento quanto a violência: “às vezes acho que são mais violentos, não sei o porquê, talvez seja a forma de se protegerem das

humilhações”. Essa fala, paradoxalmente, põe em questão uma afirmação recorrente da estudante: “nunca sofri preconceito”. Pois, contraditoriamente, a mesma diz que quando alguém se dirige a ela ou a outros com expressões desrespeitosas, com o objetivo de humilhar por causa da cor, “fico brava, parto pra cima e brigo mesmo”, ou seja, as práticas preconceituosas existem. Sem vincular diretamente as desigualdades sociais, a estudante também não compreende que a violência é uma produção histórica, da qual negros e brancos têm sido vítimas, mediante exclusões diversas, com humilhações, mesmo quando seguidas de resistências. O preconceito é individual, mas sobretudo social.

Pode-se notar a mesma contradição na fala do estudante W. ao afirmar que não percebe diferenças entre brancos e negros na Universidade. O seu depoimento aponta que mesmo não havendo diferenças na capacidade de aprendizagem, é evidente o tratamento diferenciado na forma como os negros são enxergados pelos outros:

Não percebo diferença na aprendizagem entre negros e brancos na faculdade, as dificuldades existem para todos, em situações diferentes. As minhas médias são boas, tenho dificuldade na escrita, mas tem a ver com a história de formação, sempre estudei em escola pública. Mas é difícil perceber porque na minha classe só eu me identifico como negro. Mas as vezes sinto que os outros vêem as minhas dificuldades ou a minha forma de se expressar como uma consequência da minha cor. Quanto mais escura a pessoa é, mais ela sofre preconceito. Às vezes quando vou pegar um livro... Como diz o Milton Santos é muito difícil ser negro no Brasil, mais difícil ainda é ser negro e intelectual (W. – Estudante do 3º ano/2011).

Os estudantes apresentam pontos de vista divergentes sobre as relações sociais estabelecidas na escola com estudantes negros. Para uns estas relações são marcadamente desiguais, enquanto outros consideram que as relações se dão dentro do princípio de igualdade. Contudo, há uma concordância de que o corpo docente da escola, em geral, intervém de forma positiva frente às relações raciais assimétricas.

O tratamento da escola com as pessoas negras, estudantes sempre tratam com menos favorecimento, em desfiles para garota Lauro só escolhem mais pessoas loiras e pardas [...] nos sentimos desmotivadas pelas próprias colegas (L. – estudante do 3º ano/2012).

Nunca sofri preconceito pela minha cor em nenhuma das escolas que passei. Fui bem tratada por todos professores, estudantes e funcionários, nunca sentir indiferença da parte deles. Isso é legal, pois mostra que o

preconceito racial não prevalece com tanta intensidade atualmente (S. – estudante do 3º ano/2013).

Na escola, no fundamental o problema é maior, a escola não dá a real, a implementação da história afro-brasileira, meu cabelo era mais enrolado então era muito comum um aluno vir e dizer coisa, cabelo de pipoca, pixaim, brincar..., na 7ª série e 8ª série o professor trabalha mais essa questão da consciência, então o aluno sai mais consciente, no ensino médio ele já não vai mais falar essas piadinha, não diretamente, é mais escondido, mais disfarçado, solta uma piadinha como se fosse brincadeira. Na faculdade, o cara tem raiva mais vai descontar no seu comportamento (W.- Estudante do 3º ano/2011).

Durante o ensino fundamental o tratamento de alguns professores era um pouco mais rígido, ao menos com os meninos. Não falo de maior cobrança, mas de mais rigidez e menos tolerância. No entanto, não consigo identificar se era por conta da cor dos meninos ou por seus comportamentos. Pode até soar preconceituoso, mas parte significativa dos colegas negros desse período (ensino fundamental) tinha uma tendência a mau comportamento. Mau comportamento que, penso eu, depende menos de sua cor do que de outros fatores pessoais. Até porque meninos pardos e brancos também se comportavam de forma inadequada. O que me ocorre é que: sendo que a minoria era negra, e dessa minoria boa parte possuía má conduta, surgia aí o conceito precipitado de que todos os garotos negros se comportavam mal. [...] Entre os alunos, no 9º ano, havia uma menina negra que volta e meia era alvo de brincadeiras de mau gosto. Chegou a chorar em sala. Não me lembro de algum professor ter chamado a atenção da turma com relação a isso. No ensino médio não cheguei a notar exatamente o preconceito entre os colegas, notei frutos dele em frases como ‘tinha que ser negro’, ‘isso é serviço de negro’ ou ‘todo castigo pra negro é pouco’. Frases ditas, inclusive, de negros para outros negros. (J. – estudante do 3º ano/2013).

Os depoimentos são reveladores de discriminações e preconceitos vivenciados pelos estudantes negros, nos diferentes níveis de ensino. As discordâncias parecem traduzir melhor uma diferença circunstancial de percepção do que a inexistência dessas experiências, visto que em outras falas, a exemplo da estudante S., a afirmação da negação aparece claramente.

A fala da estudante J. nos remete a uma situação conflituosa em sala de aula que costuma surgir quando se discute sobre a necessidade das políticas afirmativas⁵⁶ para negros no Brasil. Vários estudantes demonstram resistência à aceitação destas, sob o pretexto de suposto comportamento “desajustado” e homogêneo dos negros no decorrer da história. A resistência a essas políticas se constrói por meio de um discurso que tenta deslegitimar tanto o negro como

⁵⁶ “Trata-se de políticas e mecanismos de inclusão concebidas por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito” (GOMES, 2001 *apud* EDINILSON DE JESUS,2011).

merecedor de proteção social quanto a história vivida pelo povo negro. É comum julgamentos do tipo: os africanos escravizaram seu próprio povo em sua pátria, perseguiram seus irmãos que resistiam à escravidão nas Américas, têm preconceito com seus iguais. Então por que se cobra uma reparação histórica com esse povo? A dominação, a exploração e a escravidão são naturalizadas na história, mas quando se intenta negar políticas afirmativas para negros, ganha relevância o fenômeno ocorrido na África, como artifício para desqualificar o caráter dos negros e, por conseguinte, a legitimidade de políticas que os favoreçam.

Diante dessas questões e das reflexões feitas anteriormente, faz-se necessário entender a complexidade dessas construções históricas, assim como compreender que os africanos e os afrodescendentes, como todos os seres humanos, fizeram e fazem escolhas pessoais e políticas dentro dos limites impostos pela realidade, nem todos subverteram a ordem escravocrata, assim como divergem sobre o racismo atual e constroem diferentes tipos de consciência racial. Como nos lembra Fernandes (2008) *“o negro’ não é menos produto da situação sociocultural que o ‘branco”* (p.481, vol. II).

Os estudantes investigados reconhecem a escola como um espaço social que exclui à medida que discrimina, reproduz estereótipos em relação a determinados grupos, ignora conflitos, silencia sobre a contribuição histórica de outros povos, etc.:

Lembro bem a partir do ensino fundamental, na escola M. G. L. as pessoas zombavam muito de mim por ser negro, magro e menor da turma. Também tinha poucas condições, não tinha pai... as pessoas que conviviam comigo nem meu nome aprendia, só me chingavam: neguim, tição, jacaré, pinéu, picolé de asfalto. Hoje eu até dou risada. E passavam os tempos e continuavam, dava vontade de discutir de tudo, todo mundo me batia, era tratado como um saco de pancada... fui me revoltando com as coisas que acontecia, mais não adiantava. Chegou 6º, 7º ano tudo mudou cresci na psicologia e aprendi que minha cor não importava eu sabia que podia ser melhor que qualquer um, então, passei a agir com a consciência. Desde aí fui respeitado na escola mais que qualquer um, todo mundo gostava de mim tudo que iam fazer eu era o primeiro a ser convidado, por isso não sofri muito preconceito passei a agir e mostrar que eu podia o mesmo tanto que qualquer outra pessoa. [...] deixei de usar a força pra usar a mente. Se muitos dizem que os negros ficaram pra botar força e trabalhar no pesado é porque não conhece o verdadeiro sentido da vida (V. – estudante do 3º ano/2013).

Depoimento rico na descrição de vários momentos da vida de uma mesma pessoa dentro do universo escolar. A humilhação a que é submetido no cotidiano da

escola é profundamente desumana e violenta. Somente com o passar dos anos, enquanto o corpo crescia, com a adolescência, nota-se que ele próprio torna-se uma arma contra a rotina de humilhações imposta às crianças negras. Muito embora algumas afirmações do estudante sejam controversas, no momento em que confunde “tolerância cuidadosa”⁵⁷ com “respeito/reconhecimento”, foi na escola que ele construiu mecanismos de defesa/afirmação frente à violência que sofria por conta da sua condição social e racial. Ao mesmo tempo em que essa instituição evidenciou as primeiras experiências de racismo, contraditoriamente, deu-lhe suporte para reverter o lugar definido para ele nesse espaço e na sociedade.

A escola também é apontada como um lugar de inclusão, socialização, reconhecimento identitário, enfim, de formação, conforme se pode observar nos depoimentos abaixo:

Hoje percebo que a escola significa identificação. É nela que nos descobrimos e descobrimos os outros, em diversos aspectos. Identificamos o que nos agrada realmente e o que nos desagradava, a que tribo pertencemos (ainda que em determinado intervalo de tempo), pelo que nos pomos a agir ou silenciar. Trocamos informações, sentimentos, cultura, elogios e grosserias. A escola liga diretamente o indivíduo à sociedade. Promove o que é essencial para a vida em grupo: capacidade de se posicionar diante de si e dos outros. É da escola que saem as classes sociais e suas diferenças, os modos de pensar, agir ou se deixar dominar. (J. – estudante do 3º ano/2013).

A escola é um elemento essencial, de suma importância na vida de qualquer indivíduo. A preparação em sala de aula, desde a infância até a adolescência, é um elemento fundamental para o ser humano, pois, com determinados ensinamentos, o indivíduo expõe na sociedade suas práticas, o aprendido na escola. (S. – estudante do 3º ano/2013).

Não obstante ser uma instituição que reproduz o caráter de classe e opressor do Estado, a escola também expressa um caráter republicano e democrático do acesso de todos a essa importante esfera pública, na qual indivíduos fortalecem laços sociais e identitários à medida que se envolvem em ações pedagógicas que caminham na direção contrária do sistema escolar. Essa constatação nos faz afirmar a importância da Lei 10.639 e a necessidade de sua efetivação no chão da escola, acompanhada de um conjunto de mudanças político-pedagógicas.

⁵⁷ Essa expressão está sendo usado para dizer que, conhecendo a história de exclusão desse estudante e as reações violentas a esse histórico, a escola de ensino médio passou a ter um cuidado especial em relação ao mesmo.

4.2 ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRO-BRASILEIROS: SÓ A LEI, NÃO BASTA!

A descrição da minha relação pessoal e profissional, tanto quanto dos colegas professores e dos estudantes com essa temática, apresentada nos capítulos I e III desse trabalho, é emblemática para que se possa inferir que as representações de África reproduzidas pela escola promovem a construção de uma visão estereotipada desse continente e contribui, juntamente com fatores econômicos e sociais, para a manutenção do racismo, do preconceito e da discriminação racial em nosso país. Dessa realidade decorre a luta por igualdade de direitos, como também a necessidade e a importância da implementação da Lei 10.639/03, de mudança dos paradigmas que orientam as práticas de ensino de História e da construção das condições reais para que nós, educadores, sejamos capazes e nos sintamos sensibilizados para otimizar nossas práticas pedagógicas e operar essas mudanças na escola.

A História é a ciência dos homens no tempo, segundo o historiador Marc Bloch (1991), e o ensino dessa disciplina, que compõe parte obrigatória no currículo escolar, requer o uso de metodologias que contribuam para que os educandos identifiquem as marcas do seu tempo e se percebam sujeitos dos processos que nele se desenrolam. Essa não é uma tarefa fácil, especialmente porque já foi construída e consolidada historicamente, especialmente na escola básica, uma concepção de História como ciência que estuda o passado, os grandes feitos e seus heróis. E, mediante essa formação não crítica, os estudantes tornam-se passivos diante da realidade, favorecendo a sua conservação; reagindo, inclusive, a uma mudança de perspectiva do ensino. É comum grupos de estudantes reagirem às propostas metodológicas inovadoras, sob argumentos tais como: “história é uma matéria decorativa, não é preciso muito esforço para passar de ano”; “o passado é imutável, já foi”; “quem vive de passado é museu”, etc.

O exercício da profissão de professor da escola básica me desafiou a pensar e desenvolver ações que desconstruíssem essa concepção de história tão arraigada no imaginário dos adolescentes e jovens. Segundo Freire (1996, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Portanto, procurei trabalhar numa

perspectiva dialógica e problematizadora, como sugere a pedagogia freireana, na relação com os educandos, com os conteúdos e com as fontes, inserindo dinâmicas de grupo, debates, pesquisas de campo, diálogos com memorialistas, produção de audiovisuais e narrativas de histórias de vida (MAIA, 2013).

Dessa prática de provocar reflexões que ajudam a desnaturalizar as condições materiais, sociais e econômicas que vivenciamos, emergem vários conflitos. De modo específico, destaco alguns que afloram com a prática do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, indicando que essas condições materiais da existência (realidade) constroem uma falsa ideia dos negros, visto que a maioria deles está imersa numa situação de pobreza e miséria. Então, ao mesmo tempo em que busco desconstruir as representações sociais, procuro contribuir para transformar a realidade que as engendra⁵⁸. Essa transformação precisa ser estrutural para ser consistente. Além do aprofundamento quanto às políticas públicas de inclusão social e combate ao racismo, faz-se necessário insistir numa educação direcionada à humanização. Isso implica um projeto educativo de enfrentamento da realidade opressora, que

ao constituir-se como um quase-mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências... Libertar-se de sua força exige indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. É por isso que só através da práxis ... [entendida] como reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo [...].é possível fazê-lo (FREIRE, 1987, p. 38).

Desse modo não se deve pensar a educação, especialmente em sua modalidade escolar, como a redentora de todos os males sociais, pois ela é, também, a representação destes, tanto em sua estrutura físico-material, como nas relações de poder nela estabelecidas. Assim como o educador não está imune às consequências destrutivas da sociedade de classes, necessitando ele próprio ser educado, a formação antirracista deve ser contínua e sistemática na sociedade e na escola. O processo educativo não ocorre isoladamente no espaço escolar. A educação dos oprimidos, como propõe Freire, ou dos explorados, em última instância, como enxerga Marx, é obra dos próprios, uma vez que são eles os mais interessados na emancipação humana e social. No interior de uma sociedade estranhada, promotora da alienação e por meio de uma concepção ampliada de

⁵⁸ MARX, Karl. A ideologia alemã, 1º capítulo: seguido das teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002.

educação, faz-se necessário lembrar os três elementos fundamentais na constituição de um programa em educação, segundo a perspectiva marxiana: instrução em instituições formais de educação; articulação do ensino com o mundo do trabalho; e, por último, a autoeducação dos trabalhadores, como *práxis* político-educativa (SOUSA Jr., 2009).

Daí a importância da ação pedagógica de autoformação da classe trabalhadora organizada e dos diversos movimentos sociais em luta por emancipação, fundamentais para modificar a fisionomia dos sistemas escolares. Segundo Gadotti (2010), estes nunca são mais avançados do que a sociedade, mas são modificados por ela, que também se modifica à medida que é permeada por ideias emancipatórias e desenvolvem propostas educativas que promovem a criticidade dos sujeitos que compõem estes sistemas.

Atualmente o mundo vivencia um arrojado processo de mercantilização da educação, iniciado na década de 1980 com a estruturação do projeto neoliberal. Isso tem implicações profundas no fazer pedagógico dos sistemas escolares, assim como dos movimentos sociais, pois a função humanizadora da educação é relegada a plano inferior dentro do debate político. A formação oferecida por estes sistemas tem ênfase na preparação de técnicos que respondam à demanda provocada pela reestruturação do capital sob a égide do neoliberalismo.

Conforme Jimenez (2011, p. 47),

A transmutação da educação em um bem estritamente comerciável, demanda do processo e do produto educacional, adaptações profundas em consonância com a lógica mercantil, ressaltando-se dentre as incontáveis adversidades daí derivadas, a degenerescência pragmática do conhecimento, com implicações profundas na esfera da articulação teórico-prática.

Aos movimentos sociais restam, aparentemente, a resistência, a denúncia do papel desumanizador dessa proposta e a pressão coletiva por políticas públicas de proteção dos trabalhadores e/ou segmentos oprimidos e excluídos. O desafio de imprimir à educação a sua função ontológica – humanizar o ser humano - se constitui grande tarefa histórica.

Os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas

educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÉSZAROS, 2008, p. 25).

A construção histórica é processo forjado nos limites e contradições da sociedade capitalista. Aos sujeitos sociais lhes é imposta o dever de se autoformarem em condições sociais que não escolheram, para alcançar a sociedade, a sociabilidade que tenha a ver com a humanização plena. A escola pública se constitui em um importante espaço a ser ocupado pelos filhos do povo, pobres e negros que devem pautar sua realidade. Caso contrário, a educação escolar não será capaz de dá a sua devida contribuição para a construção de uma nova sociabilidade que supere a situação de desigualdade, de preconceitos e injustiças sociais.

Mesmo concebendo a educação como um processo amplo e de diversas dimensões na formação humana, é necessário e fundamental não se distanciar da escola formal, básica e superior, visto que ela é parte significativa dessa realidade que precisa ser transformada e nela as contradições estão latentes. As diversidades e as desigualdades aparecem em formas muito conflituosas, aguçando ainda mais a necessidade de desenvolvimento e difusão de uma educação humanizante, com vistas a uma nova sociabilidade.

É baseada nesses preceitos que os movimentos sociais, e de modo especial o movimento negro, empreenderam uma grande luta para que a História da África e dos afrodescendentes fosse incluída ou redimensionada no currículo escolar brasileiro, primando assim pelo desenvolvimento de políticas afirmativas que contemplassem os segmentos negros, cujos direitos negados são historicamente conhecidos. Dentre as conquistas, destaca-se a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394/1996, incluindo no currículo oficial História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, complementada pela Lei nº 11.645/2008 que acrescenta a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena, assim como a adoção de cotas raciais e sociais para o ensino superior e para o serviço público.

Mesmo se configurando como uma grande conquista, a referida Lei não promove por si só a inclusão social do negro e o seu reconhecimento como componente civilizador da nação brasileira. Após onze anos de sua aprovação, a grande maioria das escolas básicas não a aplica de forma sistematizada, como política pública, e, muitas universidades sequer reformularam os seus currículos incluindo essa temática na formação docente. A implementação do trabalho com

essa temática, quando ocorre, fica dependendo da iniciativa e abordagem pessoal do professor ou do livro didático, sem que haja uma ação coletiva planejada e executada decorrente de projeto pedagógico da escola e em conformidade com a Lei. O professor José revela:

Às vezes, quando estou trabalhando com estatística peço que os alunos pesquisem dados referentes à escolaridade e ao mundo do trabalho, de modo que eles identifiquem se há diferença entre negros e brancos no acesso a esses espaços e nas condições de permanência. Após a pesquisa fazemos discussões acerca da realidade revelada.

Isso significa que é preciso mais do que a lei para que uma política pública ganhe consistência real. Porém essa lei (10.639/03) é de suma importância, pois abre caminho de intervenção no real. Depois dela, o debate sobre a desigualdade social e racial se tornou latente na sociedade, refletida na escola. No entanto, segundo o professor José, esse debate só se efetivará

se ela for trabalhada da maneira correta, ou seja, que além de apresentar fatos da realidade discuta os porquês, faça o aluno pensar, questionar, entender as causas, o contexto histórico em que foram geradas [...] se trabalhar de fato uma história mais completa e complexa da África para que os alunos negros se reconheçam nela e sintam orgulho de sua cor e sua história.

No âmbito escolar os desafios afloram a todo o momento. Os professores afirmam não se sentirem preparados para promover uma ação pedagógica na direção do que propõe a Lei, como por exemplo: abrir novas possibilidades de interpretação das contribuições das culturas africanas na constituição de nossa brasilidade para além do trabalho escravo; e também confirmam que ainda não há, por parte de muitos, a compreensão da importância do ensino dessa temática:

Acho que infelizmente a formação me deu muito pouco, não só a mim, com o que eu aprendi não dava, e eu acho que ainda hoje a gente ainda precisaria, mesmo que alguns ignorem ou ache que não precisaria ter essa lei, eu acho que a gente ainda precisava discutir mais, precisava ter ainda mais estudo pra poder... porque a gente sabe muito pouco pra lidar com essa questão e as vezes acaba não atingindo, alimentando...vai fazer uma coisa e faz outra (prof.^a Dandara).

Eu acho que de 0 a 10, estou no nível 5 em condições de trabalhar isso, precisaria de um apoio maior da escola, do sistema, eu até falo sobre isso em sala, mas não é nada mais aprofundado (prof. Luiz).

Não é um tema fácil, fiz um trabalho na pós graduação sobre o tema do preconceito racial, era pretensão trabalhar, tenho vontade de apresentar na escola porque é um plano de ação, mas não é muito fácil porque as

peças não se interessam muito por esse tema, tanto porque elas não acreditam que exista o preconceito, elas vêm que não precisa como a gente vê que não é uma coisa muito aceita. Fica difícil a gente trabalhar essa temática (prof.^a Luiza).

A escola já dispõe de acervo bibliográfico sobre esse conteúdo, mas trabalhá-lo em sala de aula ainda se constitui um grande desafio. Como afirma a professora Luiza, as pessoas “não acreditam que exista o preconceito, elas veem que não precisa, como a gente vê que não é uma coisa muito aceita”. O não reconhecimento da existência do preconceito e da representação negativa de África e dos afrodescendentes no cotidiano escolar impedem que ocorra o estudo coletivo das novas bibliografias da temática, bem como o planejamento de como utilizar esse material, que não é pouco. As ações nessa direção são pontuais e individuais, o que implica em pouco impacto na realidade. As políticas e ações antirracistas devem ser constantes e em todos os lugares para que as questões e debates etnoraciais sejam contagiados por uma cultura que toma conta da sociedade.

5 CONCLUSÃO.

A aprovação da Lei nº 10.639, de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” nas escolas básicas brasileiras foi uma conquista do movimento negro e se impõe como uma necessidade, pois “enquanto o negro brasileiro não tiver acesso ao conhecimento da história de si próprio, a escravidão cultural se manterá no país” (REIS, 1993, p. 189).

Quando elegi a formação do estudante negro, o papel da escola nessa formação e a Lei que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira como objetos de estudo deste trabalho, tinha clareza de que o espaço da pesquisa, a escola, e as ações que nela se desenvolvem deixam “marcas” na formação dos sujeitos que a compõem. Essas marcas afirmam e/ou negam o ser em sua individualidade, mas também na coletividade, promove a “formatação” de papéis sociais. Sendo o lugar de circulação do conhecimento sistematizado, a escola media processos diversos de formação: intelectual, social, econômico, cultural e religioso, mesmo sendo uma instituição laica, tanto pelos conteúdos que reproduz como pelas relações sociais estabelecidas entre os diferentes sujeitos.

Identificar como a História e a Cultura afro-brasileira e africana permeiam o espaço escolar e mediam processos de formação identitária do estudante negro, constituiu-se no principal objetivo do nosso trabalho. E para alcançá-lo investiguei como, historicamente, a escola dialoga com a diversidade cultural e os conhecimentos acumulados, em especial sobre História e Cultura negra, e procurei conhecer as vivências que os educadores e os estudantes negros, atuais, têm em relação a essa temática e a importância dada a ela, visto que a mesma não fazia parte da formação inicial desses sujeitos ou era trabalhada de forma estereotipada.

Os estudos empreendidos sobre a temática e a análise das histórias de vida escolar de professores e alunos negros confirmam que a instituição escolar é importante na formação identitária dos estudantes, seja para afirmar ou negar identidades atribuídas, seja para adquirir outras. Os depoimentos revelam que há uma ausência de referenciais afirmativos dos negros na sociedade brasileira e na História da África que circula na escola, e isso afeta o desempenho escolar, a

sociabilidade de muitos estudantes negros e a identificação destes com essa história. Mesmo sem a sistematização de dados numéricos sobre o desempenho escolar destes estudantes na escola pesquisada, há estatísticas nacionais que informam ser maior o índice de evasão e repetência entre os estudantes negros. E, durante o desenvolvimento dessa pesquisa, percebi a dificuldade que estes têm para falar sobre a temática, especialmente os que carregam em seu histórico escolar as marcas do “fracasso” no que se refere ao “rendimento” em sala de aula.

Atualmente, parece haver modificações positivas no quadro de exclusão social dos negros. Se comparados os dados atuais (2013) com os anteriores (2010) percebe-se que tem havido um significativo processo de inclusão das pessoas negras em diferentes espaços sociais. A população que se autodeclara preta e parda, por exemplo, aumentou, sendo hoje 97 milhões contra 91 milhões que se declara branca⁵⁹. Os depoimentos de professores e estudantes comprovam esse indicativo no âmbito escolar, não só em relação aos números, mas também no tocante à mudança cultural. No entanto, esse crescimento em número e qualidade das relações raciais está longe de eliminar esse fosso social entre brancos e negros, especialmente na universidade⁶⁰.

Constatai que persistem na escola comportamentos que desqualificam a estética negra e suas expressões religiosas, bem como desacreditam da capacidade intelectual das pessoas negras. E essas posturas quase sempre passam despercebidas, pois há a naturalização da desigualdade e o não reconhecimento do preconceito, mesmo, por parte dos negros.

Diferente do que pensava no início da pesquisa, professores e estudantes reconhecem a existência da representação negativa de África e dos afrodescendentes no cotidiano escolar, mas não percebem efetivamente o teor ideológico, o caráter intencional dessa prática. Afirmam a necessidade do ensino de

⁵⁹ Segundo Paula Miranda-Ribeiro, professora de demografia do Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da UFMG, essa mudança pode ser atribuída a fatores como: maior valorização social dos pretos, aumento de consumo desse grupo e dos casamentos inter-raciais.

⁶⁰ Segundo pesquisa da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), os estudantes negros na Graduação são 8,72%, enquanto 53,9% são brancos, esse número é elevado em relação a 2003, quando os estudantes negros eram menos de 6%, mas não é suficiente nem para disfarçar o abismo, mesmo provocando uma onda de propaganda do processo de inclusão racial e social construído pelo Estado e a sociedade brasileira.

história e cultura africana, mas sugerem, implicitamente, que a história que eles aprenderam não precisa ser ensinada. Desse modo, eles não se colocam como sujeitos de uma ação transformadora dessa realidade, minimizando a importância do ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira.

Essa compreensão impede que se forjem as condições para que haja estudo coletivo das novas bibliografias acerca da temática e o planejamento de como utilizar esse material, que há alguns anos chegam à escola. Assim como não alimenta a construção de um código de postura que desqualifique todo comportamento carregado de preconceito ou de qualquer forma de discriminação, nem tampouco a construção de um currículo numa perspectiva multiculturalista crítica, na qual “a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão” (SILVA, 2011, p.89).

Isso significaria compreender a realidade que levou à produção da Lei 10.639/03, aprimorada pela Lei 11.645/08, e viabilizá-la no cotidiano escolar, mas, principalmente, entender a importância do combate ao racismo como política de Estado. Segundo Arroyo (2007), é necessário compreendê-lo como decorrente de perversos processos estruturais que o produzem e reproduzem nas estruturas de poder, nas políticas, nas estruturas da sociedade, no sistema normativo legal, e não apenas personalizados nos agentes escolares, nos produtores de material ou nas editoras.

Desse modo, a implementação dessa lei demanda inúmeras ações que se constituem em grandes desafios: sensibilizar os educadores de sua necessidade; desconstruir grande parte dos ensinamentos estereotipados sobre África, africanos e afro-brasileiros desenvolvidos por parte da academia e mídias, e veiculados pela escola, tais como: a ideia de homogeneidade desse continente, sua associação à miséria/escravidão/selvageria, o imaginário de que os negros são vítimas passivas do processo histórico de dominação colonizadora e de que o predomínio da oralidade em suas culturas ancestrais significa incapacidade para o letramento, etc.; provocar nos estudantes, especialmente entre os negros, o despertar de uma identidade etnorracial coletiva que imprima valor/importância ao grupo; e desenvolver um novo processo de formação dos educadores acerca dessa temática, no sentido de promover a compreensão de que a diferença é uma positividade, uma afirmação, e portanto constitui a nossa formação como seres humanos e sujeitos

socioculturais. Essa compreensão não será desenvolvida se continuarmos confinando o estudo da temática em momentos específicos (Dia da Consciência Negra, Abolição da Escravatura, etc.), tornando-a exótica, nem tampouco folclorizando as práticas sociais e religiosas africanas (dança, rituais, máscaras, cabelo, etc.), pois estas são expressões que dizem muito da vida e da história desses povos, e se tornaram elementos civilizadores da sociedade brasileira.

Esses são alguns dos desafios mais imediatos, porém ressalto que a renovação e consistência do ensino dessa temática não podem perder de vista a transformação das estruturas de poder, pois são elas que produzem instituições e comportamentos racistas. Então, investir na desconstrução do conhecimento sobre África, africanos e afro-brasileiros, reproduzido por muito tempo pelo sistema escolar, significa deixar de responsabilizar apenas os docentes e seus imaginários pela construção e permanência do racismo, e refazer todo o processo, buscando entender: como ele foi produzido e legitimado; como a estrutura escolar produz e reproduz a marginalização e exclusão dos negros; e os efeitos disso na realidade social.

A universidade precisa assumir o compromisso de preparar melhor os seus alunos, futuros professores, nessa perspectiva da pesquisa comprometida com a transformação da realidade. Com base nesse conhecimento pode-se ampliar as estratégias de intervenção nas estruturas de modo a construir um ambiente escolar propício ao diálogo que promova a superação de comportamentos imaginários e lógicas excludentes de qualquer natureza de diversidade. Para isso, o Estado precisa continuar imprimindo, mesmo que compulsoriamente, ações afirmativas⁶¹ que garantam mudanças estruturais na realidade socioeconômica na qual a população negra brasileira se encontra, para assim ampliar as exigências no campo da educação dentro das instituições de ensino superior.

⁶¹ Constituem-se em políticas de combate ao racismo e à discriminação racial mediante a promoção ativa da igualdade de oportunidades para todos, criando meios para que as pessoas pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em mesmas condições na sociedade. (MUNANGA & GOMES, 2006, p. 186).

REFERÊNCIAS

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai** – a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ARROYO, Miguel González. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In GOMES, Nilma Lino (org.). **Um Olhar além das fronteiras** – educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

AZEVEDO, Gislane Campos. **História em Movimento**. São Paulo: Ática, 2010.

BARROSO, Oswald. Folgedos afro-brasileiros no Ceará: uma aproximação com a capoeira. In: HOLANDA, Cristina Rodrigues (org.). **Negros no Ceará** – história, memória e etnicidade. Fortaleza: museu do Ceará/Secult/Imopec, 2009.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação e Secretaria Especial de políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília, 2005.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria da educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) **Pesquisa Participante**. Brasiliense: São Paulo, 1981.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria da educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Brasília: MEC/ SECAD, 2006.

CLANDININ, Jean D.; CONNELLY, F. Michael. Personal experience methods. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Org.). **Collecting and interpreting qualitative materials**. London: Sage Publications, 1998. p. 150-158.

CEZERILO, Antonia Aparecida Quintão dos Santos. 2010 – Disponível em: <http://midiaetnia.com.br/wp-content/uploads/2010/09/Irmandades-Negras-Antonia.pdf> – p.2).

EDINILSON DE JESUS, Rodrigo. Ações afirmativas, educação e relações étnico-raciais: lutas por redistribuição e por reconhecimento. **Revista Paidéia**, Universidade FUMEC, Belo Horizonte, 2011. (Ano 8 – n. 11 – p. 151-173 – jul./dez. 2011).

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008, vols. I e II.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afrodescendente: identidade em construção**. São Paulo: EDUC, Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. 56ª ed. São Paulo: Global, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 5. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.

GOMES, Lidiane Mariana da Silva. **Irmandades negras: educação, música e resistência nas Minas Gerais do século XVIII**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Salesiano, Americana, São Paulo, 2010.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras – educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Coleção Cultura Negra e Identidade).

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pósmodernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita a História contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

HOLANDA, Cristina Rodrigues (org.). **Negros no Ceará – história, memória e etnicidade**. Fortaleza: museu do Ceará/Secult/Imopec, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br>

JIMENEZ, Suzana. Mercantilização do ensino e reprodução do capital. In.: APARECIDA, Lúcia; SARTÓRIO, Valadares; BEZERRA NETO, Luiz; MONTEIRO, Rosana Batista (orgs.) **Sociedade, Educação e Pesquisa em Ciências Humanas**. Curitiba, PR: CRV, 2011.

KI-ZERBO. **História da África negra**. 2.ed. Europa-América: Mem-Martins, 1972.

LIMA, Ivan Costa. Pedagogia Interétnica em Salvador: trajetória, história e identidade negra. In: CUNHA JR., Henrique; GOMES, Ana Beatriz Sousa (orgs.). **Educação e Afrodescendência no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

LOPES, Ana Lúcia. **Educação Africanidades Brasil**. Brasília, UNB, 2006.

MAIA, M. E. O ensino de história e as histórias de vida dos educandos – um diálogo promissor. In: CAVALCANTE, Kátia Cristina...[et al.]. - (orgs.). **Aprendendo na travessia: dilemas do ensino-aprendizagem na escola básica**. Terezina: EDUFPI, 2013. 160p.

MANACORDA, Mário Alighieiro. **História da educação: da antiguidades aos nossos dias**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã** (Teses sobre Feuerbach). São Paulo: Centauro, 2002.

MENDES, José Ernandi. **Professor municipal: entre as políticas educacionais e as trajetórias pessoais**. Fortaleza: UFC, 2005. (Tese de doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

MENDES, Pedro Vítor Gadêlha. **Racismo no Ceará: herança colonial, trajetórias contemporâneas**. Fortaleza, UFC, 2010. (Monografia de Graduação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

MENESES, Maria Paula. “Os Espaços Criados pelas palavras – racismos, etnicidades e o encontro colonial”. In: GOMES, Nilma (org.). **Formação de professores e Questão Racial**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.55-75.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, Kabenguele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. 3º Seminário de Relações Raciais no Brasil – Cadernos PENESB. Niterói: EdUFF, 2003.

_____. As Facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, Lilia; QUEIROZ, Renato da Silva (Orgs.). **Raça e Diversidade**. São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. **Negritude: usos e sentidos**. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**. Estudos das relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

OLIVEIRA, Rachel de. *Tramas da cor: enfrentando o preconceito no dia-a-dia escolar*. São Paulo: Selo Negro, 2005. **Revista África e Africanidades** - Ano I - n. 3 - Nov. 2008 - ISSN 1983-2354. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com>.

PANTOJA, Selma. *A historiografia Africana*. UNB, s.d.

PESAVENTO, Sandra Jatay. *História & História Cultural*. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

POLLAK, Michel. **Memória e Identidade Social**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, Vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, eurocentrismo e América Latina. In.:LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Colecionn Sursur. CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina, 2005. pp. 227-278. Disponível no sítio: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>

RATTS, Alex. **Traços étnicos** – espacialidades e culturas negras e indígenas. 2. ed. Fortaleza: Museu do ceará: SECULT, 2009. 120p. (Coleção Outras Histórias, 56).

REIS, J.J. Aprender a raça. **Veja**. São Paulo, edição especial: 25 anos: reflexões para o futuro, 1993.

SANTOS, Joel Rufino de. Pedro Cem. **Revista Caros Amigos**, julho, 2011.

SANTOS. Boa Ventura de Sousa. **Pela mão de Alice** – o social e o político na pós-modernidade. 14ª ed. Cortez: São Paulo, 2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças** – cientistas, instituições e questão racial no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. **Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SILVÉRIO, Valter Roberto; TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo?** Campinas, 2012, jul-set., v. 33, n. 120, p. 891-914. Disponível em www.cedes.unicamp.br.

SOUSA JÚNIOR, Justino. **Trabalho, Práxis e o Programa Marxiano de Educação**. Rio de Janeiro, suplemento, 2009, p. 51-66. Disponível em <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br>.

THOMPSON, P. **A Voz do Passado: história oral**. Rio de Janeiro. Paz e terra, 1992.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALBURQUEQUE Jr., Durval Muniz de. **A invenção do nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 1999.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção...*et all* (org.). **De preto a afrodescendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EduFSCar, 2010.

BARROS, José D'assunção. **A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

BENTO, Maria Aparecida S. **Cidadania em preto e branco**. São Paulo: Ática, 2006.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001, p. 51-68. (*"A história, os homens e o tempo"*).

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. 4.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Reflexões sobre como fazer trabalho de campo**. Campinas, 1984. (Cadernos Cedes)

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales: 1929-1989**. São Paulo: Edit. Univ. Estadual Paulista, 1991.

COLEÇÃO VIVENDO A DIVERSIDADE: cultura afro-brasileira. Disponível em: < www.educacaoecia.com.br > Acesso em 22 de Nov.2009.

CUNHA Jr., Henrique & GOMES, Ana Beatriz Sousa (org.). **Educação e Afrodescendência no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

CUNHA Jr. Henrique & RAMOS, Maria estela R. (orgs.). **Espaço e Afrodescendência urbano** – estudos da espacialidade negra urbana para o debate das políticas públicas. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

CUNHA Jr. Henrique [et al. Orgs.]. **Artefatos da cultura negra no Ceará**. Fortaleza: edições UFC, 2011.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996, p. 136-161.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Preconceito racial**: modos, temas e tempos. São Paulo: Cortes, 2008.

_____. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. 9.ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 2ª ed. 2005.

HENRIQUES, R. **Desigualdades raciais no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Brasília: IPEA, 2001.

HEYWOOD, Linda M. (org.). **Diáspora Negra no Brasil**. 1. ed. 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre a História**. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LOPES, Alice Ribeiro Cassimiro. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999, p.59-79.

LOPES, Nei. **História e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Balsa Planeta, 2008.

LUKÁCS, Gyorgy. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

MONTENEGRO, Antônio Torres. **História oral e memória – a cultura revisitada**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

NOSELA, Maria de Lourdes. **As Belas Mentiras**: Ideologia Subjacente aos Textos Didáticos. São Paulo: Moraes, 1978.

NUNES, Cícera. **O Reisado em Juazeiro do Norte-CE e os conteúdos da história e cultura africana e afrodescendente**: uma proposta para a implementação da lei nº 10.639/03. Fortaleza, 2007. 154p. (Dissertação de mestrado apresentada ao curso de pós-graduação em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará-UFC).

OLIVA, Anderson Ribeiro. **História da África nos bancos escolares:** representações e impressões na literatura didática. Estudos afro-asiáticos, vol. 25, n 3, Rio de Janeiro, 2003, p. 421-461.

OLIVEIRA, Iolanda de. (Org.) **Relações Raciais em educação:** novos desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional.** 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, Iolanda. A formação de profissionais da educação para a diversidade étnico-racial. In: MULLER, Maria Lucia R. Paixão; PINHEIRO, Lea (Orgs). **Educação diferenças e desigualdades.** Cuiabá: EdUFMT, 2006.

PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria. (orgs.). **Ensino de História e Culturas afro-brasileiras e indígenas.** Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

QUEIROZ, Suely Robles Reis de. Escravidão Negra em Debate. In. FREITAS, Marcos Cezar (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva.** 4 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

ROSEMBERG, Fúvia. **Raça e Educação inicial.** Cadernos de pesquisa. N° 77, 1991.

RODRIGUES FILHO, Guimes; PERÓN Cristina (orgs.). **Racismo e Educação –** contribuições para a implementação da Lei 10.639/03. Uberlândia: EDUFU, 2011.

SANTOS, Joel Rufino de. **O que é racismo?** São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção primeiros passos).

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do ser negro:** um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Fapesp, Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Mauricio. **Memória d'África:** a temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático.** Salvador: CEAO, CED, 1995.

SILVA, Claudilene Maria da. A questão étnico-racial na sala de aula: a percepção das professoras negras. In: OLIVEIRA, Iolanda *et al* (orgs.). **Negro e educação 4:** linguagens, resistências e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2007, p.153-170.

SILVA, Jr. Hélio. ***Discriminação racial nas escolas***: entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Martiniano José. **Racismo à brasileira**: raízes históricas. 4.ed. ver., ampl. e atualizada. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A - MODELOS DE ENQUETE

COM PROFESSORES:

IDADE _____ ÁREA DE FORMAÇÃO _____ SEXO _____

1. COR OU RAÇA/ETNIA:

() BRANCO () PRETO () AMARELO () PARDO () INDÍGENA

2. QUAL A SUA OPINIÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA DA ÁFRICA NAS ESCOLAS?

() NECESSÁRIO DESNECESSÁRIO ()

POR QUÊ?

3. VOCÊ IDENTIFICA PRECONCEITO RACIAL EM SEU LOCAL DE TRABALHO?

() SIM () NÃO

() ENTRE ESTUDANTES () ENTRE COLEGAS PROFESSORES

() ENTRE PROFESSOR X ALUNO () ENTRE FUNCIONÁRIOS

4. VOCÊ TRABALHA ALGUM CONTEÚDO RELACIONADO À HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA? QUAIS?

COM ALUNOS

NOME _____ IDADE _____ TURMA _____ SEXO _____

1. COR OU RAÇA/ETNIA:

() BRANCO () PRETO () AMARELO () PARDO () INDÍGENA

2. QUAIS AS INFORMAÇÕES QUE VOCÊ ADQUIRIU NA ESCOLA SOBRE ÁFRICA?

() ESCRAVIDÃO

() POBREZA

() DIVERSIDADE CULTURAL

() RIQUEZAS MINERAIS

() TRIBOS

() GUERRAS

() REINOS

() DOENÇAS

() DIVERSIDADE GEOGRÁFICA

() CENTROS URBANOS

() COMÉRCIO

() RIQUEZAS NATURAIS

() OUTRAS? CITE-AS.

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA HISTÓRIA DE VIDA ESCOLAR

- NOME – IDADE – LOCAL ONDE NASCEU – COR/RAÇA.
- QUANDO E ONDE COMEÇOU ESTUDAR (IDADE/ANO, CAMPO OU CIDADE).
- AS ESCOLAS POR ONDE PASSOU.
- LEMBRANÇAS/MARCAS DAS ESCOLAS (relação com colegas, professores e funcionários, brincadeiras, atividades culturais, reprovações, etc);
- SIGNIFICADO DA ESCOLA PARA O INDIVÍDUO E A SOCIEDADE.
- QUANTIDADE DE COLEGAS DE SALA NEGROS/MORENOS, NAS SÉRIES INICIAIS E TERMINAIS (MAIORI/MINORIA, AUMENTOU/DIMINUIU).
- LEMBRANÇAS DO TRATAMENTO DA ESCOLA COM AS PESSOAS NEGRAS (estudante, professores e funcionários).
- CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS SOBRE ÁFRICA E O POVO AFRICANO NO DECORRER DA FORMAÇÃO.
- LEMBRANÇAS DE CARACTERÍSTICAS DOS MATERIAIS DIDÁTICOS USADOS PARA TRABALHAR SOBRE ÁFRICA E NEGROS/ COMO ESTES ERAM APRESENTADOS (livros, revistas, imagens, filmes).

OBS. FIQUE A VONTADE PARA RELATAR SITUAÇÕES E INFORMAÇÕES QUE NÃO FORAM SOLICITADAS.

APÊNDICE C - ROTEIROS DE ENTREVISTA

COM ALUNOS

1. Nome – Idade – Autoclassificação Etnorracial?
2. Você sempre se classificou assim?
3. Essa autoclassificação é aceita socialmente?
4. Como o livro didático aborda o negro e a África?
5. A forma de abordagem interfere na sua autoidentificação?
6. Já vivenciou alguma situação constrangedora devido a sua cor?
7. Determinadas situações como: ser chamado de neguinho, negra apresentada, só ser notado por alguns professores e colegas quando tira uma boa nota, ser excluída de atividades públicas, etc., causam algum efeito (sentimento) em você?
8. Quando se fala de África/Negros você consegue perceber alguma relação com você, com sua história?
9. Na sua compreensão, por que os negros são maioria entre os analfabetos, os pobres, os favelados, os carcerários, etc.?
10. Observa diferença de comportamento entre alunos negros e brancos? E no tratamento das pessoas em relação a estes?
11. Tem conhecimento da lei que obriga o ensino de história e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas?
12. O que acha dela/ qual sua importância?
13. Essa lei tem sido aplicada na escola?
14. Participar dessa pesquisa provocou alguma mudança/reflexão acerca da sua identidade etnorracial? Quais?

COM PROFESSORES

1. Nome – Idade – Autoclassificação Etnorracial?
2. Você sempre se classificou assim?
3. Essa autoclassificação é aceita socialmente?
4. Como o livro didático aborda o negro e a África?
5. O modo como o livro didático aborda o negro interfere na sua autoidentificação? E nos alunos?
6. Já vivenciou alguma situação constrangedora devido a sua cor?
7. Essas situações causam algum efeito (sentimento) em você?
8. Quando se fala de África/Negros você consegue perceber alguma relação com você, com sua história?
9. Na sua compreensão, por que os negros são maioria entre os analfabetos, os pobres, os favelados, os carcerários, etc.?
10. Observa diferença de comportamento entre alunos negros e brancos? E no tratamento das pessoas em relação a estes?
11. Quais os conflitos que surgem em sala por conta de questões raciais?
12. Tem conhecimento da lei que obriga o ensino de história e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas?
13. O que acha dela/ qual sua importância?
13. Você trabalha essa temática? por quê/como?
14. Participar dessa pesquisa provocou alguma mudança/reflexão acerca da sua identidade etnorracial? Quais?