



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

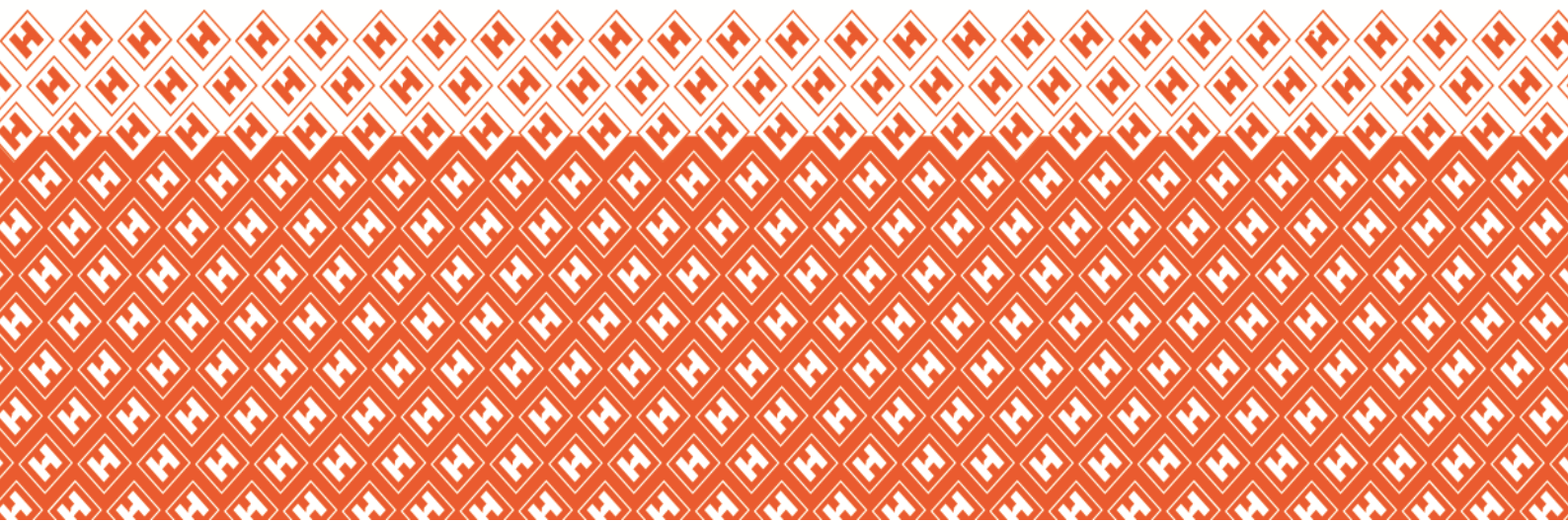
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

EDKALB DE MEDEIROS GARCIA E MARIZ

**POR UMA APRENDIZAGEM AFROREFERENCIADA,
AUTÔNOMA E LIBERTADORA**

NATAL/RN

2022



EDKALB DE MEDEIROS GARCIA E MARIZ

**POR UMA APRENDIZAGEM AFROREFERENCIADA,
AUTÔNOMA E LIBERTADORA**

Dissertação apresentada ao Programa do
Mestrado Profissional em Ensino de
História (ProfHistória) do Centro de
Ciências Humanas, Letras e Artes da
Universidade Federal do Rio Grande do
Norte, como requisito para obtenção do
título de Mestra em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Teixeira
Souza

NATAL/RN

2022



Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Mariz, Edkalb de Medeiros Garcia e.

Por uma aprendizagem afrorreferenciada, autônoma e libertadora / Edkalb de Medeiros Garcia e Mariz. - 2022.
125 f.; il. color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Teixeira Souza.

1. Ensino de história - Dissertação. 2. Educação - Relações étnico-raciais - Dissertação. 3. Lei n. 10.639/2003 - Dissertação. 4. Intelectuais negros - Dissertação. I. Souza, Juliana Teixeira. II. Título. RN/UF/Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE CDU 94:37

EDKALB DE MEDEIROS GARCIA E MARIZ

**POR UMA APRENDIZAGEM AFROREFERENCIADA, AUTÔNOMA
E LIBERTADORA**

Dissertação apresentada ao Programa do
Mestrado Profissional em Ensino de História
(ProfHistória) do Centro de Ciências Humanas,
Letras e Artes da Universidade Federal do Rio
Grande do Norte, como requisito para obtenção
do título de Mestra em Ensino de História.

Aprovada em: 18 de novembro de 2022.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Juliana Teixeira Souza (UFRN)

Presidente

Prof. Dr. Magno Francisco de Jesus Santos (UFRN)

Membro interno

Prof. Dr. Wesley Garcia Ribeiro Silva (UFPA)

Membro externo

Prof. Dr. Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior (UFRN)

Membro suplente

NATAL/RN

2022

A todas as mulheres que em algum momento cruzaram minha vida, em especial às que foram e continuam sendo minhas alunas na Educação de Jovens e Adultos. Suas histórias de vida, expondo em sala de aula as várias violências sofridas, desde o racismo, o sexismo e a própria exclusão social me levaram a enxergar a importância da sororidade, de colocar-se no lugar uma das outras, mas acima de tudo, de observar a sociedade através de um recorte: a interseccionalidade de raça, gênero e classe. São mulheres como essas com depoimentos tão fortes, mas ao mesmo tempo de resistência, que abrem caminhos para seguirmos em frente e nos encorajam para furarmos a bolha do machismo, do racismo e das opressões de gênero que cotidianamente sofremos: em casa, entre amigos, no trabalho, na rua e até mesmo dentro da família.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por nos permitir viver, lutar e resistir a tantas perversidades praticadas por nós mesmos: os seres humanos!

À minha mãe por desde sempre me incentivar a estudar e me mostrar a educação como o único caminho a ser trilhado por filhos de mães solas e da classe trabalhadora, como ela.

Ao meu esposo e filho que estiveram do meu lado, dando o apoio que tanto precisava.

Aos autores e autoras negras que tive a oportunidade de lê-los/as e de conhecê-los/as somente agora nessa pós-graduação. A eles e elas todo meu respeito e gratidão por me possibilitar um novo olhar sobre a história e seus sujeitos históricos.

Aos meus colegas do Mestrado Profissional em Ensino de História, em especial a Samara, Fernanda e Aline que quando a angústia e o desânimo me apertavam, tinha elas três para conversar e compartilhar as pedras que iam se ampliando no meio do caminho. E olha, que só nos vimos pessoalmente, uma única vez, e durante duas horas. O mais foi tudo virtualmente.

Aos meus professores e professoras do Mestrado Profissional de História, que me trouxeram novas leituras, abordagens e possibilidades para o Ensino de História. Em especial ao professor Magno e a professora Juliana, ambos com uma metodologia de ensino em plena academia, marcado pela escuta e diálogo com o/a estudante. A todos vocês, muito obrigada!

E como não poderia deixar de agradecer, a mim mesma, a minha luta diária de ser mulher, mãe, professora e esposa e que por estar nessa condição de ser mulher, escutava e continuo escutando todos os dias, frases que mexem com nossa autoestima. São tantas frases que nos desencorajam e nos afetam psicologicamente, que de repente perdemos o prumo, travamos intelectualmente e nos vemos incapazes de escrever, refletir sobre o que acabamos de ler e reler. Por ser mais uma entre tantas companheiras que sofrem com essas opressões, confesso que não foi fácil chegar até aqui, soltei por muitas vezes a mão de minha orientadora Juliana, e a ela sou muito grata, por mesmo me vendo naufragando, não me abandonou, não desistiu de mim. E como um hino de vida, me vejo relutante como a poética do Belchior: *Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro.*

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo explorar a bibliografia de autores/as negros/as que contribua para se pensar o Ensino de História para Educação Básica através de uma perspectiva afrorreferenciada. Esperamos que esta pesquisa sirva como recurso para formação continuada de professores e professoras de História, estimulando a leitura destes autores para a construção de novas perspectivas sobre os conteúdos do componente curricular História. Ao mesmo tempo, apresentamos sugestões para implementar a Lei n. 10.639/2003, potencializando os avanços que já foram feitos pela literatura didática e explorando outros caminhos apontados por especialistas como fragilidades a serem superadas para a promoção do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil. Para orientar essas sugestões, perguntamos aos professores quais objetos de conhecimento têm dificuldades de articular com a Lei n. 10.639/2003, e o resultado dessa pesquisa orientou a elaboração de sequências didáticas adequadas às exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental Anos Finais, abordadas a partir de um pensamento afrorreferenciado. Esperamos que estas sequências didáticas instiguem os/as docentes a trabalharem o currículo desta área do conhecimento a partir de outras referências, conferindo maior destaque à produção intelectual negra engajada na luta antirracista.

Palavras-chaves: Ensino de História. Educação para as relações étnico-raciais. Lei n. 10.639/2003. Intelectuais Negros.

ABSTRACT

The present work aims to explore the bibliography of black authors that contributes to think the History Teaching for Basic Education through an afroreferential perspective. We hope that this research will serve as a resource for continued education of History teachers, stimulating the reading of these authors for the construction of new perspectives about the contents of the curricular component History. At the same time, we present suggestions to implement Law 10.639/2003, enhancing the advances already made by the didactic literature and exploring other paths pointed out by specialists as weaknesses to be overcome for the promotion of the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture in Brazil. To guide these suggestions, we asked teachers which objects of knowledge they find difficult to articulate with Law 10.639/2003, and the result of this research guided the development of didactic sequences appropriate to the requirements of the Brazilian National Curricular Common Base (BNCC) for the Elementary School Final Years, approached from an afroreferenced thinking. We hope that these didactic sequences will instigate teachers to work the curriculum of this area of knowledge from other references, giving greater emphasis to black intellectual production engaged in the anti-racist struggle.

Keywords: Teaching History. Education for Ethnic-Racial Relations. Law n. 10.639/2003. Black intellectuals.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as

AI – Ato Institucional

AIB – Ação Integralista Brasileira

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

CERES – Centro de Ensino Superior do Seridó

CPUSA – Partido Comunista Americano

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EECCAM – Estadual Calpúrnia Caldas de Amorim

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais

FBI – Federal Bureau of Investigation ou Departamento Federal de Investigação

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FNB – Frente Negra Brasileira

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GTI – Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFPE – Instituto Federal do Pernambuco

IFRN – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

IPCN – Instituto de Pesquisa das Culturas Negras

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MG – Minas Gerais

MNU – Movimento Negro Unificado

PCB – Partido Comunista do Brasil

PI – Piauí

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PM – Polícia Militar

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNPIR – Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Ensino de História

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC/RJ – Pontifícia Universidade Católica/Rio de Janeiro

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SERRIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

TEN – Teatro Experimental do Negro

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	22
1.1 Trajetória formativa em múltiplos espaços de ensino	22
1.2 PROFHISTÓRIA: a mobilização dos professores da Educação Básica, seus percursos e desafios	36
2 O PENSAMENTO NEGRO INTERNACIONAL	46
2.1 Frantz Fanon: o colonialismo e a desumanização da África	46
2.2 Achille Mbembe: a modernidade e a racialização dos povos africanos	50
2.3 Entre abusos sexuais e a prática do estupro: Ângela Davis descreve sobre as mulheres negras escravizadas nos Estados Unidos	52
2.4 bell hooks e o feminismo na perspectiva de raça, classe e gênero	57
3 PENSADORES/AS NEGROS/AS BRASILEIROS/AS	61
3.1 Clóvis Moura e a quilombagem: uma resistência contínua contra o sistema escravista	61
3.2 Abdias Nascimento e a democracia racial: um discurso de racismo à brasileira	64
3.3 Carolina Maria de Jesus descortina a São Paulo da década de 1950: a modernidade X a fome	69
3.4 O pretuguês e amefricanidade: categorias criadas por Lélia Gonzalez	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
ANEXOS	88

INTRODUÇÃO

O objetivo principal desse trabalho é explorar a bibliografia de autores/as negros/as que contribua para se pensar o Ensino de História para Educação Básica através de uma perspectiva afrorreferenciada, ou seja, da construção de um pensamento histórico alicerçado em narrativas produzidas por homens e mulheres negras, e as quais apresentem os sujeitos negros como protagonistas da História. Desse modo, esperamos que ela sirva como recurso para formação continuada de professores e professoras de História, orientando-os/as sobre como implementar a Lei n. 10.639/2003 no currículo desta disciplina, potencializando os avanços que já foram feitos pela literatura didática e explorando outros caminhos apontados por especialistas como fragilidades a serem superadas para a promoção do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil.

Somado a essas leituras, queremos identificar quais são os fatores responsáveis pela dificuldade dos/as docentes de História trabalharem com a Lei n. 10.639/2003 no currículo da disciplina. Para isso, elaboramos um questionário no *Google Forms* para usar as informações obtidas como norteadoras da construção de um material didático, o qual será a elaboração de sequências didáticas orientadas pelas exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental Anos Finais, abordadas a partir de um pensamento afrorreferenciado. Esperamos que estas sequências didáticas instiguem os/as docentes a trabalharem o currículo desta área do conhecimento a partir desta outra perspectiva, engajada com uma educação antirracista; como também, apresentem possibilidades em se explorar a BNCC de uma forma menos engessada, ao optar por uma narrativa histórica marcada pelo protagonismo negro, que se contrapõe a uma história eurocêntrica e etnocêntrica.

Os problemas que evidenciam as desigualdades entre a população branca e os que se autodeclaram negros (pretos e/ou pardos) em nossa sociedade podem ser constatados através dos indicadores sociais.¹ Estes informam como se configura a sociedade brasileira quanto ao trabalho, renda, educação, crime e participação política, entre

¹ De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a pesquisa sobre a cor ou raça da população brasileira é realizada com base na autodeclaração. Ou seja, as pessoas são perguntadas sobre sua cor de acordo com as seguintes opções: branca, preta, parda, indígena ou amarela. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 20 de julho de 2022.

outros elementos, escancarando que a população negra ocupa as piores colocações em todos esses segmentos. São os negros que apresentam o maior índice de mão de obra desempregada, dos salários mais baixos, de analfabetismo, com menor tempo de escolarização, acesso à saúde, assim como compõem a maioria da população carcerária.

De acordo com um demonstrativo do Censo de 2018, focalizado nas desigualdades sociais por cor ou raça e, a partir da construção de um quadro composto por temas essenciais à reprodução das condições de vida da população brasileira, identificamos que, no mercado de trabalho, a ocupação em cargos gerenciais era de 68,6% por brancos e 29,9% por pretos ou pardos; quanto à educação, a taxa de analfabetismo era de 3,9% para pessoas brancas e 9,1% para pretas e/ou pardas; no quesito violência, a taxa de homicídios por 100 mil jovens era de 34,0% para brancos e 98,5% para pretos ou pardos; e por último, no item sobre representação política, entre os deputados federais eleitos, apenas 24,4 % se identificavam como pretos ou pardos e 75,6% como brancos e outros².

Conforme os indicadores sociais de 2019 em relação à proporção de pessoas em ocupações informais por cor ou raça, o número dos que se autodeclararam como pretos e/ou pardos era o mais alto, constando 47,4% do percentual total. Neste mesmo ano, a taxa de desocupação por cor ou raça, segundo os níveis de instrução, apresenta a população preta e parda assumindo os maiores números, tendo em vista a menor escolaridade com relação à população que se autodeclara branca. Só para que possamos compreender esses dados, podemos dizer que o percentual de pessoas brancas desocupadas sem instrução ou fundamental incompleto era de 8%, enquanto dos pretos e pardos eram de 12%. Os que possuíam o ensino fundamental completo ou médio incompleto era de 14% para brancos e 18% para pretos e pardos. Já quanto aos que tinham o ensino médio completo ou superior incompleto, a taxa de pessoas desocupadas era de 10,5% para pessoas brancas e 14% para pessoas pretas e pardas.³

Analisando estes indicadores, percebemos o quanto somos reféns de uma sociedade onde impera o chamado patrimônio de cor. Afinal, nascer branco já coloca esse grupo da população numa condição privilegiada. Já os que nascem na condição de negros (pretos e/ou pardos) são os que ocupam os primeiros lugares nas estatísticas, mas

² Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 9 maio 2021.

³ Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

de forma negativa, evidenciando que a cor da pele e a origem social, determina o lugar ocupado e reservado a essa parte da sociedade que representa mais da metade da população desse país. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019, 42,7% dos brasileiros se autodeclararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas⁴.

Diante desse quadro de desigualdade e exclusão racial, a luta para que ocorram mudanças na sociedade brasileira segue vigorosa nas últimas décadas. Na pesquisa de Jefferson Pereira da Silva (2019), este evidencia a importância de um grande acontecimento e ato político que ocorreu em Brasília, em 20 de novembro de 1995:

a Marcha de Zumbi de Palmares, contra o Racismo pela Cidadania e a Vida, evento que além de reunir milhares de ativistas na capital federal teve ao seu final a entrega de um manifesto contendo uma série de demandas elaboradas pelo Movimento Negro, direcionadas ao Estado e passadas em mãos ao presidente Fernando Henrique Cardoso (SILVA, 2019, p. 19).

No mesmo dia em que ocorreu essa marcha, foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI), o qual representa uma “das grandes marcas do governo FHC a respeito da busca em promover políticas voltadas para as discussões étnico-raciais e o combate às desigualdades” (SILVA, 2019, p. 35). Ações como essas apontavam para uma nova fase de nossa história, em que o Estado brasileiro começava a assumir novas responsabilidades nessa luta, tendo como pauta o combate ao racismo. E endossando esse contexto político de ampliação do diálogo sobre problemáticas étnico-raciais, passaram a ganhar fôlego as discussões referentes ao Estatuto da Igualdade Racial como consequência da luta e ativismo do movimento negro. Pouco depois, o Brasil participa da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas realizada em Durban, África do Sul, em 2001, tida como “um marco histórico, pois reconheceu a existência do racismo e suas consequências, bem como se comprometeu em adotar políticas de ações afirmativas” (SANTOS; SILVA; COELHO, 2014, p. 107). Recorrendo a essas ações, podemos dizer que o Brasil passava a enxergar um dos seus

⁴ Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-corouraca.html#:~:text=De%20acordo%20com%20dados%20da,1%25%20como%20amarelos%20ou%20ind%C3%ADgenas>. Acesso em: 10 maio 2021.

maiores problemas: a necessidade de implementação de políticas públicas para que a população negra tenha pleno acesso aos direitos de cidadania.

Com o término do mandato de FHC, foi eleito para o cargo presidencial o candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), Luís Inácio Lula da Silva, o qual, logo nos primeiros dias à frente do poder executivo recebeu representantes do movimento negro, integrando vários deles ao governo, ampliando a perspectiva de atendimento de suas reivindicações. Como resultado desse diálogo entre o governo e os representantes do movimento social, foi assinada a Lei n. 10.639/2003, que representa um marco histórico na criação de políticas públicas de Estado, alicerçada na Educação como um caminho a ser pensado para a transformação das relações étnico-raciais no país, propondo um currículo escolar que superasse o eurocentrismo. Dessa forma, a educação seria responsável por fazer funcionar uma proposta curricular que incluísse outras narrativas na aprendizagem histórica. Assim, passou a ser obrigatório que a História da África, Cultura Africana e Afro-brasileira se fizesse presente no conteúdo que era ensinado nas escolas, fossem essas da rede pública ou privada.

A Lei n. 10.639/2003 trazia um novo paradigma para a construção do currículo escolar, onde a versão da história contada por um único grupo (homem branco de origem europeia, heterossexual e cisgênero) não seria mais a única possível, tendo em vista que outros sujeitos, por meio da resistência dos movimentos sociais, em especial, do movimento negro, ganhavam voz e autoridade para que a construção de suas narrativas fosse conhecida pela população, de modo a combater o etnocentrismo que fundamenta as práticas racistas.

Em 2003 tivemos também outras ações do Estado em prol das políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial, caso da criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), com a finalidade de ser o setor “responsável pela formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados, com ênfase na população negra” (BRASIL, 2013, p. 9). Neste mesmo ano de 2003, também tivemos a publicação do Decreto n. 4.886 de 20 de novembro, que instituía uma Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR). O objetivo da PNPIR era a “redução das desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra, mediante a realização de ações exequíveis a longo, médio e curto prazos, com

reconhecimento das demandas mais imediatas, bem como das áreas de atuação prioritária” (BRASIL, 2003b).

Assim, o Estado brasileiro se comprometia com uma agenda em que as questões étnico-raciais eram elaboradas por representantes do movimento negro visando o combate ao preconceito, ao racismo e a construção de uma sociedade menos desigual. Mas para que tenhamos como dar conta desses objetivos no campo da educação, na pesquisa aqui esboçada, precisamos enxergar a escola como um lugar que induz essas discussões e, conseqüentemente, contribui para que ocorra a formação dos/as alunos/as enquanto sujeitos comprometidos com o pleno exercício de sua cidadania e com uma sociedade que respeite o outro, independentemente da raça, classe e gênero com que se identifique. Para que a escola venha a contribuir na formação de cidadãos e cidadãs que tenham na educação para as relações étnico-raciais um dos pilares do respeito à diversidade, precisamos pensar naqueles/as que conduzem esse processo, que alavancam essas discussões e mediam o processo de construção do conhecimento e valores em sala de aula: os/as professores/as.

Pretendemos a elaboração de um produto que possa contemplar os interesses e dificuldades dos/as docentes da Educação Básica em trabalhar com a História afro-brasileira dentro de uma perspectiva afrorreferenciada de ensino, onde estes sujeitos africanos e afro-brasileiros possam ser estudados pelo olhar de seu protagonismo histórico, e não como coadjuvantes de uma história etnocêntrica e excludente. De modo geral, para que implementem as diretrizes estabelecidas pela Lei n. 10.639/2003, os principais obstáculos são a pesada rotina de trabalho e pouco tempo disponível para estudar com vista a se atualizar sobre esses debates e investir em sua qualificação profissional; e a falta de cursos que se adequam a esse problema da falta de tempo, que obriga a maioria dos/as professores/as a procurar de forma autônoma, estudar, se atualizar, buscar materiais didáticos complementares e repensar metodologias de ensino.

Para podermos dar conta desses problemas e atingirmos os objetivos aqui apresentados como dimensão propositiva desta dissertação, apresentamos um material didático que possa subsidiar uma proposta de educação antirracista que venha a ser praticada nas salas de aulas pelos/as docentes de História comprometidos/as com a implementação de ações pedagógicas libertadoras e transgressoras, que possam conduzir tanto os sujeitos que aprendem como os que ensinam a desenvolver uma consciência crítica sobre o viver e conviver com a diversidade. Esperamos que esse

material didático afrorreferenciado possa de fato contribuir para que os/as professores/as se sintam provocados/as a realizar leituras de pensadores/as negros/as, os/as quais irão contribuir para que possam aplicar as diretrizes da Lei n. 10.639/2003 em suas aulas, seguido das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

É um material que vem com o propósito de transgredir com o currículo real que temos disponível para a disciplina de História em nossas universidades e escolas, os quais discorrem sobre um ensino eurocentrado, estabelecendo padrões e consequentemente uma narrativa monocultural, que tem como paradigma a branquitude. A este modelo epistêmico único e excludente, propomos uma narrativa afrorreferenciada, que possibilite ecoar as vozes dos/das subalternos/as negros/negras, mediante uma escrita historiográfica que parta de intelectuais negros/as. Dessa forma, investimos na apropriação de uma epistemologia enegrecida escrita por negros/as, e cujo objeto de estudo é também a população negra afro-brasileira, haja vista, a importância de homens e mulheres negras assumirem o *protagonismo da escrita*, ou seja, de quem está produzindo, e *objeto da escrita*, que é sobre quem escreve.

A proposta deste produto será elaborada a partir de outras contribuições já desenvolvidas por professores/pós-graduandos/as do ProfHistória, cujas dissertações serviram de fontes de pesquisa para a construção deste projeto; assim como, partindo das contribuições de autores e autoras negras que vem abrindo outras possibilidades de epistemologias afrocêntricas e afro-descendentes. Os trabalhos analisados dos/as pós-graduandos/as formados/as pelo ProfHistória, assim como este que ora apresento, tem por pretensão que tenhamos um ensino de História em que os/as professores/as se apropriem de um aporte teórico e metodológico que não silencie outras narrativas, histórias e culturas, como colocou Chimamanda Ngozi Adichie em sua crítica às versões únicas da história. É esse o propósito, abrir caminhos para que o/a docente de História sintam-se seguro/a em discutir questões étnico-raciais em sala de aula, reconhecendo narrativas outras, descolonizando os saberes e conhecimentos específicos dessa área do conhecimento, por meio de uma prática docente antirracista e libertadora.

Sobre a organização do texto, no Capítulo 1, problematizo minha formação acadêmica de caráter estritamente eurocêntrica e consequentemente, caracterizada por uma prática docente que refletia esta formação. No entanto, partindo de outras formações continuadas, passei a ter leituras que me conduziram a rever minha práxis

pedagógica e a praticar uma educação antirracista nas minhas aulas de História. Junto a isso, mapeamos alguns dos trabalhos finais do ProfHistória que se voltaram para essa problemática da desconstrução do currículo e do pensamento eurocêntrico com o fim de implementar as diretrizes da Lei n. 10.639/2003. O estudo e análise dessas produções acadêmicas foram feitas, conforme uma sequência cronológica destes trabalhos: do mais antigo (2016) para o mais recente (2020). Isso para que pudéssemos avaliar as experiências iniciais dos/as docentes/cursistas quanto ao que propuseram para a formação de professores/as na área do ensino de História na Educação Básica, as contribuições deixadas e, principalmente, levando em consideração as inovações propostas nessas produções. Diante do volume de trabalhos já produzidos no ProfHistória, avaliamos ser importante fazer um balanço do aprendizado já acumulado, procurando identificar em quais aspectos precisávamos investir para que pudéssemos avançar mais e assegurar que nossos objetivos fossem alcançados.

Para a construção dos Capítulos 2 e 3, sentimos certas dificuldades, em virtude da quantidade de leituras de intelectuais negros e negras que foram realizadas já que, na dissertação, pretendia apresentar um conjunto mais enxuto de leituras iniciais, voltadas para aquilo que estávamos tencionadas a desenvolver a âmbito desta pesquisa, que era conectar de forma simples e direta com os temas abordados na sala de aula da Educação Básica. Entre os intelectuais não brasileiros que foram lidos, causaram grande impressão W. E. Du Bois, Aimé Césaire, Kabengele Munanga, Grada Kilomba, Alice Walker, Frantz Fanon, Achille Mbembe, Ângela Davis e bell hooks. Já quanto à produção intelectual negra brasileira, nos debruçamos com afincos sob os textos de Nilma Lino Gomes, Joel Rufino dos Santos, Conceição Evaristo, Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro, Edson Cardoso, Guerreiro Ramos, Beatriz Nascimento, Maria Aparecida Silva Bento, Silvio Almeida, Clóvis Moura, Abdias Nascimento, Carolina Maria de Jesus e Lélia Gonzalez.

Frente aos objetivos indicados, as escolhas resultaram em quatro autores/as internacionais para o Capítulo 2 e quatro autores/as nacionais para o Capítulo 3. Os/as internacionais foram selecionados/as com base numa narrativa onde pudéssemos cruzar os seguintes pontos: colonialidade, modernidade, mulher negra na escravidão e movimento feminista. Já os/as autores/as nacionais foram escolhidos/as tomando como questão a ser visibilizada o papel da população negra nos movimentos de revoltas contra o sistema escravista, como, por exemplo, a formação de quilombos, e a conjuntura

enfrentada pela população negra no pós-abolição, a qual foi marcada pela idealização de uma democracia racial, o processo de desenvolvimento e urbanização do país, excluindo os/as negros/as desse processo, deslocando-os/as ainda mais para as favelas, e por último a formação de movimentos sociais negros que se articularam ao longo do século XX, como uma prova de luta e resistência a sua marginalidade social, política, econômica e cultura.

No Capítulo 2 apresentamos a síntese de alguns trabalhos de Frantz Fanon, Achille Mbembe, Ângela Davis e bell hooks, escolhidos por se constituírem como referências fundamentais na discussão sobre o pensamento negro contemporâneo no Brasil. Interessa-nos verificar como Fanon e Mbembe abordam os conceitos de colonialidade e modernidade para refletir sobre a exploração dos continentes africano e americano e de seus povos, a partir do processo das grandes navegações marítimas dos séculos XV e XVI. Fanon apresenta a linguagem como um dos instrumentos de hierarquização entre o colonizador e o colonizado, além de contribuir para promover o apagamento da história dos povos dominados. Achille Mbembe irá mostrar a modernidade como um conceito forjado de forma estreitamente vinculada à criação do sistema escravista e consequentemente marcado pela racialização dos povos partindo de um paradigma eurocêntrico que determinava o lugar social de cada um dentro do sistema-mundo. Já os trabalhos de Ângela Davis e bell hooks interessam por debater sobre o conceito de raça de forma articulada à perspectiva de gênero e mostrar como impactam a luta feminista. Davis aborda a questão da mulher negra nos Estados Unidos, sendo aquela que carrega um fardo maior que seu companheiro negro, haja vista que sofreu não apenas com a exploração desumana de seu trabalho, mas acima de tudo com a violência do estupro praticado pelos homens brancos. Ela também expõe que o pós-abolição, tanto nos estados sulistas como nos nortistas, não foi acompanhado de uma política de inclusão da população negra ex-escravizada, mas de práticas segregacionistas, como foi o caso das Leis Jim Crow. E bell hooks envereda por denunciar que a luta do movimento feminista norte-americano inicialmente foi marcada pela exclusão de mulheres negras, pois quando as mulheres brancas de classe média e alta, identificadas como feministas reformistas, conquistaram a equidade de gênero usufruindo das mesmas oportunidades que os homens, ficou óbvio o quanto estavam voltadas para seus interesses pessoais e não para um movimento que contemplasse todas as mulheres, fossem as brancas pobres e/ou as não brancas, salientando que a

mobilidade social destas brancas privilegiadas só foi possível em virtude da exploração no espaço doméstico de mulheres negras assim como das brancas pobres.

No capítulo 3, exploramos uma biografia de pensadores e pensadoras negros/as nacionais para evidenciarmos que desde a primeira metade do século XX, tínhamos intelectuais negros/as preocupados/as em desconstruir narrativas eurorreferenciadas, cuja produção romantizava o sistema escravista no Brasil e silenciava o protagonismo de pessoas negras. Entre estes, selecionamos Clóvis Moura e Abdias Nascimento, os quais respectivamente irão estudar os conceitos de quilombagem e democracia racial. O primeiro por centrar sua narrativa historiográfica nos quilombos, mostrando que esses eram lugar de luta e resistência da população negra somado a outros segmentos sociais que eram marginalizados na estrutura social escravista, como a população branca pobre e povos indígenas. Nascimento apresenta o debate sobre a democracia racial como uma falácia alicerçada na miscigenação, sendo uma estratégia para limpar com a mancha negra do povo brasileiro. Além desses dois, somamos ao debate as vozes de intelectuais mulheres negras que pensam o racismo e as desigualdades no Brasil a partir de uma perspectiva de classe, raça e gênero. Esses três elementos indissociáveis estão presentes nas narrativas de Carolina Maria de Jesus e Lélia Gonzalez. Jesus discute a fome e a condição de marginalidade em que viviam os que ocupavam o “quarto de despejo” da cidade de São Paulo, sobrevivendo em condições sub-humanas na favela do Canindé em pleno contexto da modernidade, urbanização e industrialização do país ao longo da década de 1950. Já com Gonzalez, conhecemos a categoria do preto-guês e da amefricanidade enquanto elementos essenciais para se conhecer uma América Latina respaldada pela cultura de povos africanos e indígenas; e sem falar que foram essas duas categorias que contribuíram para endossar a organização do movimento negro em pleno período da ditadura civil-militar no Brasil, se rearticulando enquanto militância negra.

Com essa pesquisa afrorreferenciada, tencionamos encontrar caminhos que conduzam e/ou fortaleçam a aplicação da Lei n. 10.639/2003 no ensino de História para a Educação Básica e consequentemente contribuir para pontuar uma educação antirracista no currículo escolar desse componente curricular. Mas para que possamos seguir nessa direção, procuramos compreender o racismo tomando como ponto nuclear o contexto da modernidade e, portanto, do sistema-mundo criado pela expansão comercial europeia iniciada a partir do século XV. Este racismo se consolidou pela racialização dos povos africanos e pela superioridade imposta pela cultura eurocêntrica

e etnocêntrica, e se revelou dinâmico, atendendo às necessidades impostas por cada uma das especificidades espaço-temporais fomentadas pelo sistema capitalista. Dessa maneira, o racismo se configura como uma característica intrínseca a todos os países que se constituíram através da exploração europeia apoiada no sistema escravista, por meio da diáspora da população negra africana, como por exemplo, o caso da nação brasileira.

1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

1.1 Trajetória formativa em múltiplos espaços de ensino

Em março de 1999 estava ingressando na universidade, no Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES/UFRN), para cursar História (Licenciatura – Bacharelado). Em agosto desse mesmo ano, iniciava minha experiência como docente na Escola Estadual Calpúrnia Caldas de Amorim (EECCAM), lecionando a disciplina na qual estava tendo minha formação inicial. O ano de 1999, além dessas duas conquistas (faculdade e experiência docente), foi um ano que apontava mudanças na história política do Brasil, haja vista as discussões no cenário federal referentes ao Estatuto da Igualdade Racial. À época, o presidente do Brasil era o sociólogo Fernando Henrique Cardoso que, conforme Sueli Carneiro (2011), “foi o primeiro presidente na história da república brasileira a declarar em seu discurso de posse que havia um problema racial no Brasil, e que era necessário enfrentá-lo com audácia política” (2011, p. 19). Com esse discurso, o principal representante do Estado assume que o racismo é uma prática estrutural em nossa sociedade, e para que as desigualdades sociais pudessem ser combatidas e diminuídas seria necessário, primeiramente, pensar o racismo como um elemento estruturante das relações culturais, sociais e econômicas.

Em 2003, eu estava no penúltimo semestre da faculdade e essa discussão não fez parte no currículo acadêmico de História do CERES, não foi um tema abordado na sala de aula e, portanto, não contribuiu para a minha formação inicial. Em meio a esse silêncio, eram diplomados, no final deste mesmo ano, em torno de trinta alunos/as na licenciatura e bacharelado em História, os/as quais não estavam preparados/as para enfrentar esse novo currículo escolar que se configurava com o intuito de promover o protagonismo da História do povo africano e afro-brasileiro.

No decorrer das primeiras décadas do século XXI, o poder executivo nacional se propunha a uma reparação histórica quanto à invisibilidade da população negra nas narrativas sobre nosso passado, e muitos estados e municípios brasileiros tiveram a oportunidade de se engajar nessa discussão. Esta mediação era feita por meio das Secretarias de Educação estaduais e municipais, que ofertavam cursos de formação para professores/as, tendo em vista que estes/as precisavam conhecer as mudanças em curso,

que alteravam a legislação educacional. Mas, tendo em vista o tamanho continental do Brasil, e o envolvimento de parte destes órgãos responsáveis, podemos dizer que as políticas de formação continuada para os/as docentes, que já se encontravam na Educação Básica, não atingiram da mesma forma toda a territorialidade do país.

Isso explica porque esses cursos de formação não chegaram até as escolas onde eu lecionava nesse período e, no geral, não foi discutido nos municípios onde eu atuava profissionalmente. E o que percebo é que a minha prática docente, assim como a dos meus pares, em especial na área de História, lugar do qual parte minha formação e campo de atuação, não incorporava prontamente o que a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) passou a propor por meio das alterações realizadas em seus artigos 26-A, 79-A e 79-B, conforme determina o próprio enunciado da Lei n. 10.639, segundo o qual a referida normativa legal altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2003a).

É importante ainda mencionar que em junho de 2004 tivemos a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), visando promover na área da educação, ações afirmativas e políticas de reparação, valorização da história, cultura e identidade afro-brasileira e dos africanos. Essas diretrizes propunham superar as desigualdades étnico-raciais na educação escolar brasileira nos diferentes sistemas de ensino. Logo em seguida, ocorreu também a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD) pelo Ministério da Educação, que

surge com o desafio de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e valorização dos múltiplos contornos de nossa diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional. (BRASIL, 2013, p. 10).

Em 2008, a Lei n. 10.639/2003 foi modificada por outra, a Lei n. 11.645/2008, que incluiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar. Enquanto isso, em 20 de julho de 2010, entrava em vigor a Lei n. 12.288, que instituía o Estatuto da Igualdade Racial destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Assim, a primeira década do século XXI, encerrava-se e era marcada pela criação de ações afirmativas e execução de políticas públicas voltadas para a população negra do país. Mas, como eu, muitos/as professores/as continuaram sem acesso a cursos de formação continuada que pautassem esse debate. Como resultado, esses/as docentes desconheciam a importância do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira para a formação cidadã no espaço escolar, e não dimensionavam o impacto dessas medidas na reelaboração de um novo currículo, em especial para o ensino de História, tendo em vista o lugar de onde problematizo essa discussão.

Somente em dezembro de 2014 comecei a ter contato com essa pauta, quando fui selecionada como tutora da especialização em História e Cultura Africana e Afro-brasileira, no Ceres/Caicó⁵. Apesar de não ser aluna, tive a oportunidade de ler alguns textos, assistir às aulas e, pela primeira vez, participar de uma formação para professores/as do ensino básico em que a Lei n. 10.639/2003 era apresentada e discutida entre os/as docentes, levando-os/as a compreender como poderiam trabalhar em sala de aula a proposta de entender o/a negro/a como sujeito e protagonista da história.

A Especialização em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira teve suas discussões orientadas por textos, artigos ou capítulos de livros de autores/as como Kabengele Munanga, Petronila Beatriz Gonçalves e Silva, Maria Lino Gomes, Sérgio Buarque de Holanda, Euclides da Cunha, Tomaz Tadeu da Silva, entre outros; além da leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Na primeira semana de aulas dessa formação lato sensu, os/as alunos/as cursistas discutiram o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Vale salientar que este curso de pós-graduação fez parte do programa de formação de professores/as da Educação Básica, conforme previa o Plano Nacional de

⁵ Edital n. 02/2014, da Especialização em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, ofertadas no Centro de Ensino Superior – CERES, Campus de Caicó e Currais Novos, promovida pela parceria SECADI e o MEC. Conforme este edital, os objetivos dessa especialização eram: desenvolver competências a fim de que os cursistas compreendam a complexidade das questões relacionadas à história e cultura africana e afro-brasileira; desenvolver competências que permitam aos participantes dominar conteúdos e metodologias aplicáveis à história e cultura africana e afro-brasileira; promover a reflexão epistemológica, voltada para a prática, de forma integradora e sistêmica; Capacitar os participantes para identificarem problemas no ambiente e contexto da escola; Capacitar os participantes para intervir na realidade, através da elaboração e execução de projetos culturais, voltados para prevenir ou resolver problemas dentro da escola ou no seu entorno. O público-alvo dessa formação eram professores do ensino básico da rede pública estadual e municipal de ensino (que estejam atuando em sala de aula), com formação em nível de graduação.

Implementação dessas diretrizes por meio de parcerias estabelecidas pelo MEC, SEPPIR e SECAD.

O motivo de só a partir desse curso de especialização eu ter tido a oportunidade de conhecer de fato essa lei e entender a que ela se propunha, se justifica por vários fatores, e entre eles podemos listar: não chegou ao meu conhecimento que a rede de educação pública (estadual e municipal), na qual eu atuava e continuo exercendo meu ofício como professora de História⁶, tenha oferecido formação sobre educação étnico-racial; os encontros pedagógicos das escolas onde atuava/atuo não mencionavam nada a respeito da lei, nem mesmo nos encontros para a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) das referidas instituições de ensino; os livros que chegavam às bibliotecas das escolas não eram divulgados e apresentados aos professores/as, e por sinal, o/a funcionário/a responsável por esse setor da escola, costumava guardar esse material dentro de um armário com tranca, e isso impossibilitava nosso acesso.⁷ Essas são situações que continuam sendo familiares para muitos/as professores/as.

Foi muito significativo ter essa oportunidade de formação continuada, mesmo atuando como tutora, para conhecer e construir metodologias de ensino que levassem meus/minhas alunos/as a aprenderem sobre um Machado de Assis que não é branco, como também a história do Dragão do Mar, Luís Gama, André Rebouças, Cruz e Souza, Aleijadinho, Abdias Nascimento, Carolina Maria de Jesus e tantos outros homens e mulheres negras que continuam sendo invisibilizados/as ainda hoje no currículo escolar; ou talvez lembrados/as apenas na semana que antecede o dia da Consciência Negra (20 de novembro).

De acordo com experiências vivenciadas no chão das escolas, considero que a Lei n. 10.639/2003 ainda não atingiu plenamente seus objetivos por problemas tanto

⁶ Atuo como professora da rede pública de ensino, por meio de concurso público desde fevereiro de 2006. Neste ano, iniciei meus trabalhos no município de Serra Negra do Norte, onde fiquei até março de 2014. De janeiro de 2011 a julho de 2012, trabalhei como professora efetiva, pela Prefeitura de Patos/PB. De abril de 2014 a março de 2019, exerci a livre docência, pela prefeitura de Caicó/RN. E desde agosto de 2012, até o presente momento, sou servidora pública do RN, lotada na Secretaria Estadual de Educação e Cultura, como professora de História.

⁷ Em todas as escolas da rede pública que trabalhei e trabalho, até o presente momento, nenhum é concursado como bibliotecário, seja da rede pública municipal ou estadual. Até agora, assume essa função na escola, profissionais da educação que estão readaptados por problemas de saúde, ou ainda, aqueles servidores também da educação e que estão em fim de carreira, e por motivos de exaustão física e pela própria idade, os órgãos responsáveis com o apoio dos gestores escolares fazem sua lotação nas bibliotecas. Com isso, o que venho percebendo, é que em decorrência dessa realidade, não há projetos de leitura, e nem domínio do Programa Nacional Biblioteca da Escola, compreendendo sobre se a distribuição dos livros estão ou não em conformidade com a Lei n. 10.639/2003, e muito menos, é feita a divulgação dos livros que vão chegando, ao corpo docente da instituição.

relacionados às políticas públicas quanto aos que dizem respeito às dificuldades cotidianas que enfrentamos na comunidade escolar. E assim, muitos/as docentes continuam cercados/as por esse silêncio que permanece aprisionando os/as negros/as dentro das narrativas que constituem a história e memória hegemônica sobre a formação do Brasil. O protagonismo negro/a foi negado assim como continua sendo negado em alguns espaços escolares.

Por isso, apenas por meio dos conhecimentos construídos nessa formação em 2014, foi que passei a enxergar a Lei n. 10.639/2003 no espaço escolar como uma política curricular urgente e necessária. Foi então que comecei a trabalhar com o livro didático numa outra perspectiva, desconstruindo-o, mostrando ao aluno/a como o povo afro-brasileiro é tratado na narrativa do livro enquanto corpos escravizados e desumanizados durante todo o período da América portuguesa e período imperial da História do Brasil. E depois da Abolição, em 1888, essa população negra desaparece, sua história tem um fim, se dilui entre o restante da população, e o indicador de raça não mais aparece na narrativa histórica escolar.

A tutoria nessa especialização teve um valor formativo muito caro, haja vista que me estimulou a desenvolver projetos referentes à valorização da população negra ao longo da História do Brasil, assim como de outros lugares e momentos históricos, embora timidamente. Entre esses trabalhos, em turmas de 6º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio, como também com os/as alunos/as da educação de jovens e adultos (EJA), comecei a mostrar que a origem da humanidade não é marcada pela branquitude, posto que os primeiros hominídeos surgem no continente africano; apresentei o povo egípcio numa perspectiva de civilização negra, em que a rainha Cleópatra não era essa mulher branca, de traços finos e cabelos lisos, conforme nos mostram as imagens dela criadas no cinema, procurando evidenciar que se trata de uma história contada a partir de um paradigma ocidental europeu. Quanto aos sujeitos negros que protagonizaram a História do Brasil que não é explorada pelo currículo tradicional das escolas, passei a mostrar a importância de homens e mulheres negras ao longo de nossa história sem ser na condição de corpos escravizados.

Entre os projetos desenvolvidos na EJA, no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Senador Guerra, destaco o “Heroínas negras no processo de colonização da América Portuguesa”, em que estudamos figuras como Aquatune, Tereza de Benguela, Anastácia e Dandara dos Palmares promovendo o protagonismo de

mulheres negras. Um outro trabalho foi “Mulheres negras no século XIX: histórias que não conhecemos”, em que pesquisamos as trajetórias de Maria Felipa, Luísa Mahin, Maria Firmina dos Reis e Auta de Souza. Ousamos em muitos aspectos relacionados ao encaminhamento da discussão sobre cultura, história e identidade negra no ambiente escolar, procurando explorar os caminhos que foram apontados e potencializados ao longo do curso de especialização, buscando novas leituras que preenchessem as lacunas das narrativas mostradas nos livros didáticos. Mas reconheço que esse esforço em destacar o protagonismo da população negra por meio do estudo dessas figuras de destaque, apesar de significativo, não é o bastante para dar conta do que a Lei n. 10.639/2003 e as DCN para uma Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) propõem.

Para o aprofundamento de minhas reflexões sobre o tema, também foi fundamental que, entre os anos de 2016 e 2017, tenha participado como professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no Ceres/Caicó.⁸ Este programa tem por objetivos, conforme edital n. 7/2018 (BRASIL, 2018):

- I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- II. contribuir para a valorização do magistério;
- III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e Educação Básica;
- IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V. incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

⁸ Como supervisora, fiquei responsável por supervisionar um grupo de 10 alunos pibidianos, em turmas de 6º a 9º ano, no turno vespertino, na Escola Municipal Professor Raimundo Guerra, localizada em Caicó/RN.

O PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino.

Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 20 abr. 2021.

VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

Em concordância com os objetivos do PIBID, percebemos que este surgiu para possibilitar que os licenciandos se familiarizem com o ambiente escolar desde o primeiro ano da graduação, tendo a própria escola como laboratório por meio do contato e troca de experiências com o professor e a professora da Educação Básica, aprendendo por meio das relações estabelecidas com os/as alunos/as e das diversas situações que ocorrem no contexto educativo. O programa tem como grande diferencial a finalidade de proporcionar uma formação inicial que articule a prática com a teoria.

Os/as bolsistas vivenciam com o apoio dos/as supervisores/as, os desafios e demandas que são próprios do ambiente escolar, observando como ocorre a mediação dos conflitos, de que maneira o/a professor/a identifica qual a metodologia que melhor se adequa a determinadas salas de aula; como, quando e quais tecnologias são usadas como recurso para a construção do processo de ensino-aprendizagem; de que forma acontece o uso do livro didático na sala de aula; e como se capacitar a perceber os silêncios e diferentes formas de negação que também são praticados neste ambiente. No espaço escolar, também conhecem suas normativas, entendendo como se elabora e se efetua o Projeto Político Pedagógico, como se aplicam as propostas das DCN na elaboração dos planos de aula e nos planos de trabalho do/a professor/a, o que é e para que serve o Regimento Escolar, assim como também tem a oportunidade de participar dos encontros pedagógicos que acontecem dentro da escola.

Já para os/as professores/as da rede pública da Educação Básica, participar do PIBID como supervisor/a dos/as bolsistas de iniciação à docência significa poder compartilhar de novos debates sobre o ensino que estão circulando nas licenciaturas, dentro da universidade. É uma oportunidade de troca recíproca entre pibidianos/as e professor/a supervisor/a, onde ambos saem ganhando, posto que o/a aluno/a bolsista vivencia *in loco* experiências didático-pedagógicas, experienciando o ser professor/a e o fazer docente, e o/a professor/a pode rever sua prática, por meio da elaboração coletiva de estratégias de ensino e aprendizagem, haja vista os momentos de escuta, observação e construção que ocorrem de forma coletiva.

Nos anos seguintes (2018 e 2019), passei por uma outra experiência. Dessa vez, como preceptora do Programa Residência Pedagógica.⁹ De acordo com o Edital CAPES 06/2018, este programa visa:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; [...]
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

Este programa surge enquanto complemento da formação inicial para os/as licenciandos/as. Por meio dele, os/as estudantes vão para o ambiente escolar observar, participar e avaliar a realidade do ensino de História nas escolas públicas das cidades em que estão acompanhando tal processo. Então, na prática, não identifiquei diferenças entre o papel do/a professor/a supervisor/a e do/a professor/a preceptor/a entre o PIBID e o Residência Pedagógica, haja vista que continuei participando ativamente da formação dos/as bolsistas de iniciação à docência em ambos os programas, juntamente com o/a professor/a orientador/a da universidade.

No que diz respeito ao trabalho dos/as licenciandos/as que fizeram parte do Residência Pedagógica, estes/as passaram mais tempo envolvidos/as com o conhecer e conversar com todos/as que compõem o espaço escolar, desde o porteiro/a da escola até o gestor/a e, com isso, suas atividades dedicadas ao programa foram divididas

⁹ Os 10 alunos/as bolsistas do residência pedagógica que acompanhei como professora preceptora, atuaram no ano de 2018, na modalidade de Jovens e Adultos, no Centro de Educação de Jovens e Adultos Senador Guerra (Caicó/RN), em blocos do Ensino Fundamental e Médio; já em 2019, o grupo de 10 alunos/as bolsistas que acompanhei, foram atuar em turmas de ensino médio regular, na Escola Estadual Calpúrnia Caldas de Amorim(Caicó/RN).

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um/uma professor/a da escola com experiência na área de ensino do licenciando/a e orientada por um/uma docente da sua Instituição Formadora. A Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da Capes compõem a Política Nacional, tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus/suas egressos/as, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de Educação Básica. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 20 abr. 2021.

igualmente entre conhecer a organização humana, administrativa e política da escola, e os saberes e fazeres docentes na sala de aula. Isso não significa que os/as pibidianos/as que tive a oportunidade de supervisionar não conheceram o espaço escolar que atuaram em sua totalidade, no entanto, era um tempo mais restrito, tendo em vista que o foco maior era a sala de aula, tanto no que diz respeito à observação, como nas intervenções, ministrando as aulas.

Desse modo, ambos os programas, o PIBID e o Residência Pedagógica contribuem na formação inicial dos/as licenciados/as, tendo em vista que promovem a articulação entre a teoria e a prática, assim como contribuem na mesma medida, para a formação continuada dos/as professores/as atuantes no Ensino Básico da rede pública, os/as quais, conforme seleção realizada por editais públicos, participam, respectivamente, como supervisor/a e preceptor/a. Foi mais uma oportunidade de troca de saberes entre professores/as da rede básica, estudantes licenciandos/as e o/a próprio/a professor/a coordenador/a. É uma ponte entre as escolas e as universidades. Isso nos mostra como o investimento na formação inicial e continuada é importante e não pode ser menosprezado entre aqueles/as que estão em atuação docente nos espaços escolares.

No que concerne a minha experiência com estes programas, considero que ambos foram valiosos para minha prática docente, principalmente pelos estudos que realizávamos para o planejamento. Entre os planos de aulas e propostas de intervenções que eles/as elaboravam, percebia a preocupação que tinham em dialogar com os conteúdos do livro didático do/a aluno/a e em pautar as questões étnico-raciais. Nesse diálogo, observava que partiam sempre de questões do tempo presente, envolvendo particularmente assuntos que estavam sendo discutidos nas redes sociais (Instagram, Facebook e grupos de WhatsApp) ou programas da TV aberta, incluindo o mundo dos/as artistas e famosos/as, uso de memes, charges ou outras polêmicas que tinham o/a negro/a como evidência. Partindo dessas provocações, voltavam para o conteúdo do livro, e perguntavam aos alunos/as sobre o que sabiam da população negra naquele determinado contexto histórico. Verifiquei uma interação significativa dos/as estudantes interessados/as em participar da aula para falar sobre racismo e relatarem situações sofridas por alguns deles/as ou com pessoas próximas. Com os/as bolsistas, também ampliei a visão acerca de expressões e palavras usadas no cotidiano, as quais são cheias de preconceitos racial, de gênero e intolerância religiosa, atentando para outras formas pelas quais se manifestam.

Isso tudo contribuiu para que eu passasse a trabalhar a História da África e Cultura Afro-Brasileira partindo da cultura dos alunos e alunas, fosse relacionada às redes sociais, comerciais, novelas e outras programações de TV, ou nas letras das músicas mais ouvidas pelos grupos de jovens e adolescentes. Considerava, em suma, a cultura juvenil.

No geral, o que podemos dizer sobre a Lei n. 10.639/2003 é que mesmo completado 20 anos de sua publicação, ainda há muito o que ser conquistado em relação à construção do currículo escolar e à prática docente. Conforme pesquisa bibliográfica realizada por Heldina Fagundes e Berta Cardoso (2019) em artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, quando esta completou 15 anos de sua implementação, era evidente que houve ganhos a serem celebrados pois “muitos avanços foram obtidos e as políticas públicas de educação passaram a enfatizar as questões étnico-raciais a partir da alteração dos artigos 26-A e 79-A da Lei de Diretrizes e Base da Educação n. 9.394/96” (2019, p. 64). No entanto, em meio a esses avanços, Heldina Fagundes e Berta Cardoso lembraram que ainda havia desafios a serem superados para sua plena efetivação

Destacamos aqui as principais dificuldades mencionadas em publicações acadêmicas mais recentes, na literatura do campo e percebidas em nossa prática: 1) falta de apoio da gestão escolar; 2) o desinteresse por parte de dirigentes municipais de educação; 3) a falta de conhecimento e a resistência de professores negros e professoras negras, envolvendo a religião ou não; 4) o desconhecimento da história do Brasil e da África; 5) a não valorização da importância da África; 6) a intolerância religiosa; 7) a resistência das famílias, em virtude de suas opções religiosas, contrárias à abordagem de alguns conteúdos culturais, como as religiões ancestrais afro-brasileiras; 8) a insuficiência de materiais didáticos, como publicações para o público jovem e infanto-juvenil; 9) a abordagem do ensino da disciplina História e Cultura Afro-Brasileira nos cursos de Pedagogia; 10) a atuação dos conselhos de educação na fiscalização e observância da Lei 10.639/2003; 11) a formação de professores”. (FAGUNDES; CARDOSO, 2019, p. 68).

Entre os fatores que são mostrados acima, posso ainda acrescentar que continua pesando o próprio desconhecimento sobre a história e cultura africana, ou mesmo desinteresse por falar sobre esses povos, haja vista ainda termos muitos/as professores/as que resistem em enegrecer o currículo e quebrar com a hegemonia da branquitude expressa na hegemonia da história europeia. Acrescento, também, o medo de enfrentar as resistências que costumam ocorrer quando rompemos com essa tradição.

No ano de 2018, vivi uma situação dessa na Escola Municipal Professor Raimundo Guerra (Caicó/RN), numa turma de 7º ano do ensino fundamental, junto com os/as bolsistas pibidianos/as. Ao concluirmos uma aula sobre o Império Mali e o Reino Congo, foi feita uma exposição das religiões africanas e sobre o candomblé por ter suas raízes na cultura africana. Nessa aula, inicialmente, muitos/as alunos/as reagiram de forma negativa, dizendo que não eram religião, mas seitas organizadas por pessoas de cor negra, que faziam macumbas, colocando feitiço nas pessoas, e, portanto, representavam verdadeiras bruxarias praticadas por aqueles/as que delas faziam parte. Surgiram até comentários de que pessoas que usam tatuagens e que estão envolvidos com a criminalidade, são em sua maioria, seguidoras do que eles/as denominavam como seitas.

Depois de um momento de escuta, os/as pibidianos/as passaram a intervir, fazendo exposição sobre a umbanda, jurema e candomblé, comentando suas características, os rituais de cada uma delas, como surgiram e em que regiões do Brasil são mais representadas. Também explicaram as violências sofridas pelas pessoas que seguem essas religiões em virtude da intolerância religiosa e do próprio preconceito racial muito forte em nossa sociedade. Na medida que essas explanações iam sendo feitas, os/as alunos/as faziam perguntas e passavam a reconsiderar seus posicionamentos, posto que relatavam situações de discriminação racial que ouviam com frequência no bairro onde moravam, com amigos/as e até mesmo pessoas da família. Estranhamente, pude observar que em nenhum momento, se incluíram como os/as que sofriam ou praticavam o racismo.

Nessa aula, me senti incomodada em perceber que um aluno que era muito participativo tinha passado toda a aula em silêncio, apesar de atento a tudo que os/as colegas e os/as bolsistas falavam. Quando tocou o sinal para encerrar o horário, esse aluno se aproximou de mim para dizer que era candomblecista como seus pais. Mas pediu que eu não comentasse com ninguém, muito menos em sala de aula, pois já havia mudado de escola por ter sido alvo de insultos e rejeição dos colegas, pela religião que praticava. Eu sabia que esse drama era vivenciado por muitos/as estudantes.

Desenvolvendo o projeto “Escola não tem cor” no primeiro semestre de 2018, no CEJA Senador Guerra, com alunos/as da EJA, turmas de ensino médio, foram relatadas situações de racismo sofridas por duas das alunas negras. A primeira relatou que quando o marido, homem branco e professor, foi transferido do Instituto Federal do

Pernambuco (IFPE-Campus de Afogados da Ingazeira) para o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN-Campus de Caicó), depois de algumas semanas precisou ir ao ambiente de trabalho de seu companheiro, acompanhada de sua filha (criança de fenótipo branco). Ao chegar no IFRN, foi muito mal recebida por pessoas que lhe julgaram como a babá da filha do professor. A aluna comentou que daquele dia em diante, se preocupou em ter uma nova aparência, alisando o cabelo e usando roupas de cores mais leves, claras. No entanto, quando decidiu voltar a estudar e procurou a EJA, discutindo essas questões em sala de aula, descobriu que não era ela quem precisava mudar sua aparência para ser aceita, mas as pessoas brancas que precisavam aprender a conviver com o que não reflete sua imagem e semelhança.

A segunda aluna falou sobre uma humilhação sofrida no restaurante onde trabalhava, onde teve sua função rebaixada para que o patrão não perdesse clientes. Ela comentou que chegou uma família branca, de aproximadamente sete pessoas e que ela foi cumprimentá-las e apresentar o cardápio. Neste momento, uma senhora com idade por volta de 60 anos, possivelmente a matriarca, olhou em sua direção e falou: “exijo um garçom que esteja a minha altura, não saí de casa para visitar a senzala”. A aluna comentou que “na hora a ficha não caiu”, e insistiu para que a família fizesse o pedido, mas:

Nisso, a senhora grita pelo dono do estabelecimento, e repete a mesma frase. Com isso o dono chama um outro garçom (de pele branca), pede desculpas a senhora e me chama para acompanhá-lo até a cozinha. Foi aí, que tudo se tornou óbvio para mim, que em questões de minutos sofri duas grandes humilhações por ter pele negra e cabelo *black power*. O patrão me mudou de função, passei a auxiliar a cozinheira, já que minha aparência não era agradável aos olhos de muitos de seus clientes. Por ser uma mãe solo de duas crianças, uma de 3 e outra de 5 anos, e não ter uma outra opção de emprego, engoli o choro, as perdas materiais, porque o salário tinha um pequeno diferencial, e carrego ainda hoje essas dores comigo.¹⁰

Já em 2019, nesta mesma instituição, no CEJA Senador Guerra, dando aula numa outra turma de EJA, no turno noturno, estava realizando uma sequência didática “Tire seu racismo do meio, que quero passar com a minha cor” onde problematizava os “Anos Dourados, governo de Juscelino Kubistchek, o poder de compra da elite e o papel desempenhado pela mulher branca na sociedade brasileira”, fazendo um paralelo com a realidade da população pobre, desempregada, negra e favelada por meio da leitura do

¹⁰ Relato dado em sala de aula. Será mantido o anonimato da aluna.

livro *Quarto de Despejo* de Carolina Maria de Jesus. No decorrer das aulas, mais de um aluno negro e moradores dos bairros Nova Caicó e João XXIII fizeram relatos das discriminações sofridas com frequência.¹¹ Um aluno falou que deixou de abastecer a moto, à noite, quando se dirigia da escola para o bairro onde morava, pois por várias vezes percebeu que quando parava no posto de gasolina e tirava o capacete, o frentista demonstrava receio, e isso ficava mais evidente quando ao colocar a mão no bolso para tirar a carteira, sentia que o frentista temia, pensando ser uma arma e que iria fazer um assalto. Ele disse: “Minha cor me denuncia como bandido”¹².

Outro aluno nos relatou que quando foi procurar o emprego em que atuava naquele momento, só conseguiu a vaga, pois o esposo de sua tia (homem branco e bem-relacionado) o acompanhou e deu boas referências ao dono da empresa, entregando pessoalmente seu currículo. Este por sua vez, “olhou para mim, averiguou meu currículo, direcionou-se para meu acompanhante e comentou na hora que, mesmo eu morando nesse bairro e sendo negro, ia me dar aquela oportunidade, pois sendo indicação do esposo da minha tia, com certeza eu deveria ser boa gente”¹³.

Em abril de 2022, na aula de História do Bloco D Fundamental do CEJA Senador Guerra¹⁴, em um debate sobre a violência política do governo Vargas durante o Estado Novo, quando falávamos sobre a ação da polícia entrando nas casas daqueles que eram tidos como suspeitos de agirem contra o Estado e taxados como subversivos ou comunistas, um aluno negro aproveitou a oportunidade para traçar um paralelo com a realidade de alguns grupos sociais na nossa sociedade.

Ele contou que dias antes passou pelo maior trauma de sua vida quando se dirigia para o transporte escolar. Ao sair de casa, correu para o ponto do ônibus, pois estava atrasado, e a viatura da Polícia Militar (PM) que passava avançou em sua direção, deu uma brusca freada e quatro policiais desceram da viatura apontando os fuzis em sua

¹¹ Nova Caicó e João XXIII são bairros localizados em setores tidos como periféricos da cidade de Caicó. O primeiro tem parte de sua população formada por familiares de presidiários e albergados, posto que fica ao lado da Penitenciária Estadual, e o outro é conhecido como o lugar onde mais é comercializada a droga, portanto, é a zona principal do tráfico.

¹² Relato dado em sala de aula. Será mantido o anonimato do aluno.

¹³ Relato dado em sala de aula. Será mantido o anonimato do aluno.

¹⁴ O Ceja Senador Guerra é uma escola que trabalha apenas com a modalidade de EJA, em seus três turnos. E por ser uma escola centrada somente nesta modalidade, as turmas de Ensino Fundamental estão organizadas em blocos A, B, C e D. Cada bloco corresponde a um semestre. No Bloco A, o/a aluno/a paga Língua Português I e Matemática I. No bloco B – Língua Portuguesa II e Matemática II. Bloco C: Ciências e Geografia e no Bloco D: Educação Física, História, Inglês, Ensino Religioso e Arte. Já o Ensino Médio é constituído por três Blocos: A, B e C. O Bloco A: Língua Portuguesa, Filosofia, Sociologia, Arte e Inglês. O Bloco B: Física, Matemática e Geografia. E o Bloco C: História, Química, Biologia, Espanhol e Educação Física.

direção, enquanto mandavam que se deitasse no chão, colocasse as mãos na cabeça, logo passando a revistá-lo. O aluno disse: “Eu ao mesmo tempo que chorava, gritava que não era bandido, que era um estudante que ia pegar o transporte escolar. Então um dos policiais falou comigo aos gritos, perguntando por que eu estava sem farda, e em que colégio eu estudava. Como viram que, de fato, eu não portava nada, e que na minha mochila tinha apenas um caderno e meus lápis, me liberaram, e deram a seguinte advertência: “ei, seu cabrinha, você nunca mais ouse correr quando avistar um carro da PM nesse bairro, pois pela sua cor já é um suspeito em potencial. Agradeça a Deus por não termos primeiro atirado contra sua vida”¹⁵.

O aluno disse que diante do ocorrido, perdeu o transporte e passou dois dias sem sair de casa, traumatizado com a abordagem da PM e com o aviso, que mais soou como uma ameaça.¹⁶ Em tempo, vale lembrar que no vocabulário racial local, nas províncias do Norte do Brasil Império, como nos estados do Nordeste do Brasil republicano, cabra e cabrinha são denominações utilizadas para se referir a pessoas com tom de pele escuro (REIS, SILVA, 2009, p. 85).

Criar situações de aprendizagem histórica que viabilizem a emergência desses relatos potentes colocam para nós, professores/as, vários desafios: como lidar com essas experiências traumáticas que emergem em sala de aula? Como na formação escolar, preparar os/as estudantes para o enfrentamento do problema do racismo tal como ele se apresenta nas vivências cotidianas? A escola, os/as professores/as e os conteúdos a serem ministrados precisam discorrer sobre a vida real, sobre o cotidiano dos/as estudantes e os problemas de caráter social, racial e de gênero que enfrentam.

Por isso, para que possamos construir uma educação antirracista que contribua para a formação de cidadãos e cidadãs capazes de enfrentar e superar as desigualdades e o preconceito racial, é necessário que a escola mude seus princípios e se torne efetivamente inclusiva, pautada no respeito e valorização da diversidade. Não basta somente a presença de material didático e uma biblioteca em conformidade com a Lei n. 10.639/2003. É preciso mais. Precisamos reconhecer quais são os princípios e valores éticos que norteiam o PPP da instituição, se os planos de curso dos/as professores/as

¹⁵ Relato dado em sala de aula. Será mantido o anonimato do aluno.

¹⁶ O aluno que vivenciou essa abordagem policial tem 18 anos de idade e mora no bairro João XXIII, o qual é tido como um bairro periférico da cidade, não apenas por estar distante do centro da cidade, mas por ser um bairro onde a maioria de seus moradores são pessoas negras e pobres. A precariedade das residências e a ausência de saneamento básico já denunciavam às condições dos que lá vivem. Também é considerado um dos setores da cidade mais violentos pela forte presença do tráfico de drogas.

estão em consonância com estes princípios, qual a postura da gestão e do apoio pedagógico diante do acolhimento e resolução de conflitos raciais com coletivo de sujeitos que compõem o espaço escolar (alunos/as, família dos/as alunos/as, funcionários/as e corpo docente). E para que isso se efetive de forma adequada, é imprescindível a participação de professores/as, supervisão escolar e gestores/as em programas de formação continuada. Sem estas formações permanentes, não há escola, e consequentemente saberes e fazeres docentes que estejam engajados no rompimento de velhas práticas de discriminações, racismo e preconceitos.

1.2 PROFHISTÓRIA: a mobilização dos professores da Educação Básica, seus percursos e desafios

O Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) é de grande relevância como um espaço de formação continuada, haja vista que

tem por finalidade a qualificação dos profissionais de ensino de História nos níveis fundamental e médio, a partir do desenvolvimento de habilidades e competências para a construção de reflexões sobre o ensino de História, a cidadania, a profissionalização e a responsabilidade social, assim como, o aprimoramento de uma cognição histórica. Na mesma direção, os mestrados profissionais em História voltados para a formação continuada de professores deverão refletir sobre a pesquisa no ensino de História, como forma de valorização dos saberes docentes e discentes sobre ideias substantivas (como democracia, revolução etc.) e/ou sobre a natureza da História (como explicação, evidência, significância, temporalidade, consciência histórica). (MATOS; SENNA, 2013, p. 217).

Os/as professores/as da Educação Básica têm no ProfHistória a oportunidade de se qualificar, trocar experiências com outros/as docentes, sejam de escolas públicas e/ou privadas, além de refletir sobre situações comuns no cotidiano de nossa jornada de trabalho, como a necessidade de termos mais de uma matrícula, posto que o salário do/a professor/a, mesmo com algumas conquistas que o FUNDEF, e posteriormente o FUNDEB¹⁷ nos trouxe, ainda não assegura a real valorização desse profissional da

¹⁷ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1997 a 2006, o Fundeb está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundeb>. Acesso em: 28 dez. 2021.

Educação Básica. Outro problema é a necessidade de se deslocar diariamente de uma escola para outra, quando não entre cidades vizinhas, restando pouco tempo para planejar as aulas, estudar e pesquisar. Diante desse quadro, o ProfHistória favorece não o/a professor/a cursista, mas também para os/as docentes que consultam seu banco de dissertações, que proporciona uma oportunidade de novas leituras, perspectiva de abordagem e encaminhamentos para se pensar a prática e o ensino de História, partindo das contribuições de profissionais que efetivamente enfrentam os desafios da Educação Básica.

O programa teve início em 2014 e os primeiros trabalhos apresentados e defendidos pelos/as professores/as cursistas ocorreram no ano de 2016. Já neste ano, foi possível identificar um número significativo de dissertações que destacam a necessidade de formações continuadas para os/as docentes, e dentro destas formações, foi destacada a preocupação com a execução da Lei n. 10.639/2003. Isso só reforça o quanto nós, docentes dos quatro pontos do país, somos carentes de novos aprendizados e discussões que reverberem em metodologias e didáticas de ensino que tornem nossa prática e fazer docente afinado com o tempo presente, e com os próprios interesses dos/as alunos/as. Esses trabalhos do ProfHistória que propunham contribuir na formação continuada de professores, interessam particularmente porque procuraram investigar os problemas que os professores se interessavam em superar, preocupação que também norteia esse trabalho. Então, direcionar o olhar para esses trabalhos favoreceu a identificação das questões a serem abordadas e definição do formato do produto que fosse mais acessível para os professores que buscam nas dissertações do ProfHistória materiais de apoio para suas aulas.

Considerando o acúmulo de produções no ProfHistória sobre a Lei n. 10.639/2003 e no que nos propomos fazer, que é elaborar 4 sequências didáticas afrrerreferenciadas com o fim de contribuir para sua implementação, mapeamos alguns dos trabalhos finais deste programa que se voltam para essa discussão, atentando especialmente para aqueles dedicados à formação continuada, verificando não apenas as contribuições deixadas, como também as inovações propostas e as avaliações sobre os aspectos nos quais ainda precisamos avançar. A proposta era articular algumas das ideias desenvolvidas nas produções por outros/as colegas cursistas deste programa de pós-graduação, no que diz respeito às questões étnico-raciais, com as dificuldades apresentadas pelos/as docentes que responderam ao questionário do *Google Forms*.

Lembrando que este questionário foi elaborado com o fim de identificar as dificuldades que professores/as de História da Educação Básica do Ensino Fundamental Anos Finais sentem em trabalhar a BNCC em conformidade com a Lei n. 10.639/2003.

Quanto ao levantamento das dissertações defendidas no ProfHistória, iniciamos com a contribuição da pesquisa de Carina Santiago dos Santos (2016), que verificou como a EREER era incluída no currículo da Educação de Jovens e Adultos na Escola Silveira de Souza da rede municipal de Florianópolis, na qual ela atuava. O que lhe instigou foi a percepção das dificuldades que seus/suas colegas sentiam em trabalhar com um currículo descolonizado e, portanto, que trouxesse os povos africanos e afrodescendentes para o centro da discussão. Diante desse desafio, a autora apresentou como produto a criação de um guia para auxiliar na implementação da EREER na EJA. Esse guia seria elaborado a partir da análise de três instrumentos: questionários para os/as alunos/as, professores/as, assim como o estudo das problemáticas elaboradas pelos/as estudantes da EJA Centro I – Matutino, da Escola Silveira de Souza, entre os anos de 2011 e 2015. Conforme explica a autora,

A problemática é a unidade de planejamento das ações pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Expressa um grande questionamento do estudante e a partir deste abre-se um mapa de pesquisa, criando o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento para a resolução da problemática. É a partir destas unidades que o conhecimento historicamente acumulado pelo homem se faz presente, configurando o currículo pós-facto, uma vez que não é pré-determinado pelos professores. (SANTOS, 2016, p. 14):

Nos questionários para os/as alunos/as havia perguntas sobre onde moravam, como se enxergavam etnicamente, se conheciam algum assunto relacionado à História e cultura africana e afro-brasileira, se era ou não por meio da escola que tinham conhecimento sobre esses temas. Já nos questionários dos/as docentes, as questões eram sobre a criação da Lei n. 10.639/2003, sua importância para a rede de ensino básico e se ela era aplicada ou não no município; bem como, perguntas que versavam sobre conhecimentos relacionados às DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais, quando foi publicada, se o município oferecia formação continuada para os/as professores/as focada nesse tema; e de como essa EREER era pensada e desenvolvida em seu fazer docente. A outra fonte a ser analisada, produzida entre os anos de 2011 e 2015, e arquivadas na própria escola, foram as sugestões dos/as alunos/as sobre aquilo que tinham interesse em estudar e discutir no espaço escolar, indicando uma estratégia

democrática de desenvolver a escuta com estes sujeitos da EJA, na construção de um currículo que fizesse sentido e despertasse o interesse destes/as estudantes.

Após análise de todos esses materiais, a pesquisadora decidiu separá-las por eixos temáticos. No Eixo História da Cidade, os/as alunos/as exploravam a história do lugar onde viviam. No Eixo África/Cosmovisão, a ação pedagógica buscava descobrir se os/as estudantes demonstravam interesse pela História da África do Sul, se já tinham ouvido falar de Nelson Mandela e do Apartheid, da fome na Etiópia, ou tinham conhecimentos sobre o Egito antigo. Por último, no Eixo Sociedade, o planejamento foi voltado para identificar se os/as discentes tinham interesse por assuntos que discutissem o uso das drogas pelos jovens, violência doméstica, desigualdade racial e social no Brasil.

Nessa descrição percebemos que o mote inicial da pesquisa “As dificuldades dos professores da Escola Municipal Silveira de Souza” em incluírem a EREER no currículo da EJA, foi secundarizado, haja vista que a autora priorizou tentar abordar todos os temas que despertavam o interesse do/a estudante da EJA. Esse desencontro entre a proposta inicial e o caminho pelo qual a pesquisa enveredou ficou evidente no guia que foi elaborado pois, conforme relata Carina Santiago dos Santos (2016), este foi estruturado a partir dos três eixos, apresentados acima. Com isso, percebemos que na realidade, a preocupação de Santos (2016) era apresentar uma proposta de currículo para a EJA.

Apesar da distância entre o objetivo inicial da pesquisa e o produto proposto, um aspecto relevante e assinalado por essa pesquisa foi a necessidade de articular as DCN para EREER com as experiências e a cultura dos/as estudantes da EJA, por meio da história local e história do tempo presente. Além do mais, esse trabalho me estimulou a também elaborar um questionário direcionado somente para os/as professores/as, para que pudesse identificar quais suas dificuldades em explorar a BNCC focando nas questões étnico- raciais, sem deixar de lado o que já era orientado pela Lei n. 10.639/2003 e as DCN para a EREER.

Odair de Souza (2018) ao ingressar no mestrado profissional para o ensino de História, logo mostrou preocupação com o fato de que em pleno século XXI, ainda temos um currículo escolar engessado por um modelo de educação eurocêntrica, quando na realidade, deveríamos estar rompendo com esse paradigma. Afinal, esse caminho havia sido aberto, ainda que timidamente, com os Parâmetros Curriculares e os Temas

Transversais, e de forma efetiva a partir da Lei n. 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para uma Educação das Relações Étnico-Raciais. Pensando nisso, Odair de Souza (2018) se propôs a investigar na Escola Estadual de Ensino Médio Luiz Carlos Luiz, em Garopaba/SC, como a Lei n. 10.639/2003 e as diretrizes para uma EREER vinham sendo implementadas. Para esta pesquisa, o procedimento adotado foi o trabalho com história oral, seguido da transcrição e análise dessas entrevistas, para que pudesse compreender as experiências e práticas pedagógicas destes/as docentes, assim como as dificuldades em atender as diretrizes para a EREER, para verificar se tinham a necessidade de formações continuadas voltadas para essa temática.

Odair de Souza (2018) por meio das entrevistas com os/as professores/as de História da instituição escolar onde se deu sua investigação, pôde perceber que muita coisa já vem sendo feita nas escolas por meio de sequências didáticas, projetos e parcerias entre os/as docentes numa perspectiva de ensino interdisciplinar. No entanto, conforme os relatos, alguns deles/as nunca leram a respeito da Lei n. 10.639/2003 e nem conheciam as DCN, mas por meio dos encontros pedagógicos dialogam e pensam sobre o que fazer para que os/as alunos/as se identifiquem mais com a escola e tenham prazer em estudar história. Foi analisando falas como essas que Odair de Souza (2018) pensou seu produto: uma seleção de livros, artigos, revistas, mapas, gravuras, filmes/documentários e músicas que versassem sobre esse assunto.

Esse material foi distribuído em tabelas. A Tabela 1 tinha textos sobre Formação de professores em EREER, bem como em história e cultura africana e afro-brasileira, organizados a partir desses elementos: Fonte, Autores, Título, Número de páginas, Resumo e Link. A Tabela 2 apresentou textos (artigos e livros) que podem instrumentalizar o/a professor/a na elaboração de práticas pedagógicas para sala de aula, organizados a partir desses elementos: Fonte, Autores, Título, Número de páginas, Resumo e Link. A Tabela 3 propunha filmes/documentários sobre formação de professor/a em EREER e práticas para sala de aula, organizados a partir dessas informações: Filme/Documentário, Título, Resumo e Link. Por fim, a Tabela 4 continha músicas que podem ser usadas como problematização sobre racismo, preconceitos, discriminações, violências, identidades etc., material organizado a partir dessas informações: Música, Título, Cantor e Link.

Reconheço a grande contribuição da pesquisa e do produto de Odair de Souza (2018), logo porque, como o próprio professor-pesquisador evidenciou na investigação sobre a implementação da Lei n. 10.639/2003 e das DCN para a EREER, há muito que se pesquisar, estudar e aprender a respeito. Daí ele afirmar que o ser professor é um fazer contínuo, principalmente por meio da participação em formações continuadas. Mas me pareceu complicado avaliar o potencial de todas as sugestões por ele indicadas, em razão da sobrecarga de trabalho e falta de tempo que outros/as professores/as da Educação Básica vivenciam na correria cotidiana. Opções em excesso nem sempre ajudam aqueles/as com mais de um vínculo e que passam o dia correndo de uma escola para outra, com turmas de vários segmentos (fundamental, médio e EJA), além de numerosas; sem falar no tempo consumido em planejar aulas, elaborar e corrigir atividades avaliativas, e com a própria parte burocrática, preparando cadernetas e participando de reuniões administrativas, de conselho escolar, de conselhos de classes e pedagógicas.

A pesquisa realizada por Elisangela Coelho da Silva (2018) teve por objetivo investigar as orientações teórico-metodológicas para o trabalho com a cultura e história da África em manuais do professor de livros didáticos de coleções aprovadas e selecionadas por professores/as de História do Ensino Médio no PNLD 2015. Essa análise partiu de dois elementos destacados pela autora. Primeiro, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma política de Estado cujo objetivo precípuo é a avaliação dos livros destinados a todas as escolas públicas do país e que, de certa forma, orienta o trabalho docente, estabelecendo em seus editais e chamadas públicas, critérios e exigências em relação ao trato das questões das relações étnico-raciais e ao ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos livros didáticos da Educação Básica. Em segundo lugar, a autora concebe o Manual do Professor como instrumento que vai mediar as abordagens teórico-metodológicas da escrita didática da história, a formação continuada de professores/as e as práticas de sala de aula.

Elisangela Coelho da Silva (2018) observou que o PNLD 2015 incluiu novos conteúdos curriculares que questionavam visões e versões históricas etnocêntricas, homogeneizantes e hierarquizantes de culturas e povos africanos. Ela problematiza essa narrativa a partir dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, que estudam a Modernidade e a Colonialidade numa perspectiva que busca romper com uma epistemologia eurocêntrica, operando com conceitos como interculturalidade,

descolonização e racismo epistêmico, entre outros. Estes estudos dão visibilidade às vozes de outros sujeitos históricos que não são evidenciados como produtores de conhecimento e produtores de narrativas, e nem como protagonistas dos acontecimentos históricos.

Apropriando-se desse referencial, especialmente dos/as pensadores/as latino-americanos/as, Elisângela Coelho da Silva (2018) concluiu que ocorreram avanços na construção do Manual do Professor dos livros didáticos quanto ao que prescreve as DCN para a EREER, como a inserção, nas orientações dos manuais de discussões historiográficas, de autores/as africanos/as e novas versões e interpretações sobre história da África. Portanto, trata-se de uma contribuição limitada, como aponta a professora-pesquisadora:

Se as referidas diretrizes orientam o combate ao eurocentrismo, percebemos que esta proposição ainda não foi capaz de redefinir, por exemplo, o espaço dedicado à História da África, ainda posicionada entre os últimos capítulos do livro didático de História do Ensino Médio e dividindo capítulos com a História da Ásia. A perspectiva eurocêntrica domina a narrativa histórica do livro didático, o que explica certas permanências como o fato da História da África aparecer relacionada aos eventos da história europeia, como expansão marítima, colonizações, imperialismo e descolonização; a recorrente divisão de um mesmo capítulo para a História da África e da Ásia; o Egito aparecendo, em parte das coleções, ainda relacionado ao chamado Crescente Fértil e à Antiguidade Oriental e o uso de termos e conceitos eurocêntricos para estudo de contextos e realidades africanas. (SILVA, 2018, p. 115).

A parte propositiva do trabalho de Elisângela Coelho da Silva visava a formação continuada para os/as professores/as de História do Ensino Médio, e consistiu num material de apoio didático, um caderno de leituras intitulado “As imagens da África em discussão: invenção e reinvenções”, que problematizou a construção de imagens sobre a África e os africanos e socializou sugestões de leituras sobre a cultura e história africana, também apresentando orientações teórico metodológicas para o trabalho em sala de aula. Elisângela Coelho da Silva (2018) descreve na apresentação que este foi um material criado para contribuir para a sensibilização e formação continuada dos/as professores/as, com “fundamentação teórico-metodológica para o trabalho com História e Cultura Africana, na perspectiva da Educação das Relações Étnico Raciais, a partir dos pressupostos teóricos dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos e da construção dos saberes históricos escolares (2018, p. 4).

O caderno foi estruturado da seguinte forma: Apresentação, Eixo 1, Eixo 2, Propostas de atividades/problematizações e referências. O Eixo 1, que recebe o nome de “Imagens da África”, traz uma discussão historiográfica sobre a África vista pelos estrangeiros, e faz um contraponto com a narrativa de historiadores, intelectuais e filósofos africanos ou com ascendência africana, que induz o/a leitor/a (o/a qual presume-se que seja um/a professor/a da Educação Básica) a construir outras imagens da África, sem os estereótipos que apresentam o continente africano como homogêneo e selvagem. Outra ferramenta importante usada nesse eixo foi a sessão com “indicação de vídeo” e “socialização de leituras”, com uma breve sinopse relacionada ao conteúdo que foi abordado. E para que esse conhecimento historiográfico e teórico sobre a História da África torne-se mais dinâmico, Elisângela Coelho da Silva (2018) ainda trouxe algumas ilustrações relacionadas ao assunto, como também criou janelas na lateral direita do texto, explicando expressões, ou conceitos que aparecem ao longo da narrativa.

O Eixo II, “A África no Currículo Editado”, explora no primeiro subtópico o resultado da relação à análise feita sobre o Manual do Professor em coleções de livros didáticos de História para o Ensino Médio aprovados no PNLD 2015, em que Elisângela Coelho da Silva (2018) identifica algumas variações de abordagem sobre a História da África, embora sua distribuição nas três séries do Ensino Médio praticamente não sofra alteração. Os subtópicos seguintes “História da África para o 1º Ano”, “História da África para o 2º Ano”, e “História da África para o 3º Ano”, trazem indicações de leitura que são interessantes para que, como docentes, possamos conhecer essa outra abordagem da História, que se contrapõe ao eurocentrismo. A terceira parte do “Cadernos de Leituras”, intitulado de “Propostas de Atividades/Problematizações” apresenta sugestões de quatro atividades a serem realizadas pelo/a professor/a com o/a aluno/a em sala de aula por meio do uso de imagens e fontes documentais escritas. Cada uma dessas atividades apresenta seus objetivos específicos, orientação de estudo e, ao final, sugestões de encaminhamento.

Esse trabalho de Elisângela Coelho da Silva (2018) apresenta sugestões de leitura que foram fundamentais para meu próprio trabalho. Essa proposta despertou minha atenção para a importância de elaborar um produto que confira protagonismo à população negra, partindo de uma perspectiva afrorreferenciada. Por meio da leitura de pensadores e pensadoras negras, propõe-se que os corpos negros assumam seu protagonismo ao falar de si. Dessa maneira estaríamos contribuindo para que os/as

docentes se sintam provocados/as a conduzirem suas aulas enveredando por uma perspectiva didática que permite outras vozes serem ouvidas, movimento indispensável para romper a hegemonia da branquitude na produção de narrativas históricas.

Essa perspectiva foi consolidada com a leitura da dissertação de Edmar da Silva (2020), que aborda a produção dos/as intelectuais que publicam na Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) e discutem o ensino de História da África. A Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as foi fundada em 2000, em um cenário marcado por proposições de ações de reconhecimento e reparação, a partir de políticas públicas afirmativas de valorização da população negra e de suas culturas. A missão desta associação é congregar e fortalecer pesquisadores/as que trabalham com a perspectiva de superação do racismo e com temas de interesse das populações negras no Brasil, na África e na Diáspora, defendendo e zelando pela manutenção da pesquisa com financiamento público e dos institutos de pesquisa em geral, propondo medidas para o fortalecimento institucional da temática das relações raciais.

Edmar da Silva (2020) selecionou, como recorte temporal, o mapeamento de artigos publicados na referida revista entre os anos de 2010, quando é lançado o primeiro número da revista, e 2018, quando a pesquisa estava sendo realizada. O intuito era responder à seguinte questão: quais são os temas, problemas e procedimentos sugeridos para o ensino de história da África pelos/as intelectuais negros/as e antirracistas que publicam na Revista da ABPN? Ainda no decorrer da pesquisa, Edmar da Silva (2020) discute como se deu a produção sobre a história da população negra no Brasil e sua ancestralidade africana, assim como os processos de invisibilidade da história e cultura africana na historiografia brasileira e no ensino de história. Com isso, nota-se que a revista da ABPN aparece como espaço de conhecimento afrorreferenciado, além de divulgação da história e cultura negra, como congressos, publicações de livros e a própria revista onde estão as fontes dessa pesquisa.

No geral, foram mapeados 36 textos organizados em dois quadros, um que trata do continente africano e suas relações internas antes da chegada dos europeus e o outro sobre a população afrodiáspórica no Brasil. A análise de cada texto permite demonstrar os principais temas, problemas e procedimentos contidos no mesmo. No final, como propositiva, o professor-pesquisador apresentou como material a servir como fonte de estudo e consulta para outros docentes da rede de Educação Básica, um roteiro didático

afrorreferenciado elaborado com base nos textos analisados nos capítulos três e quatro. Este roteiro está organizado em 6 quadros, onde cada um deles contém um tema relacionado com a História da África ou com a dos afrodescendentes no Brasil, seguidos de dois a três problemas, para os quais são apresentados a mesma quantidade de procedimentos para solucionar os problemas elencados. Na sequência, os temas são: A escrita da história das Áfricas; As Áfricas antes da chegada dos europeus; As Áfricas e suas complexidades; Populações afrodiaspóricas no Brasil; Racismo, raça e ser negro no Brasil; Experiências pedagógicas afrorreferenciadas nas salas de aulas brasileiras.

A estrutura deste roteiro (tema – problema – procedimento) é relevante para o professor e professora que atua na Educação Básica, posto que ao levantar os problemas enfrentados com relação à história e cultura dos povos africanos e afrodescendentes, as quais são cercadas de estereótipos e da negação do próprio protagonismo destes sujeitos, imediatamente apontam que caminhos e estratégias pedagógicas que podem fundamentar a desconstrução dessas abordagens. Por meio dessas orientações didático-pedagógicas, não somente o currículo passa a ser repensado pelos/as docentes, mas a própria maneira como estes assuntos são explorados no livro didático. Com isso, temos a oportunidade de conduzir uma discussão historiográfica sobre os povos africanos e seus descendentes, partindo da perspectiva de autores e autoras negras, ao que Silva (2020) tratou como roteiro afrorreferenciado, além de na prática, estarmos fazendo jus ao que propõe a Lei n. 10.639/2003.

Após a leitura dessas dissertações do Mestrado Profissional em Ensino de História, pude selecionar algumas pesquisas feitas por professores/as da Educação Básica entre os anos de 2016 a 2020, voltadas para a educação das relações étnico-raciais. Partindo dessa premissa, consegui encontrar produções que abriram um leque de possibilidades para o trabalho que ora me proponho, o qual é a partir da Lei n. 10.639/2003 dialogar com um currículo para o ensino de História que rompa com um modelo hegemônico e eurocêntrico que vem sendo praticado até agora, e consequentemente abrir caminho para que outras vozes possam ser ouvidas, rompendo o silêncio imposto pelos grupos hegemônicos. Em virtude disso, nos capítulos que seguem, buscamos contribuir para a construção de saberes que ajudem a professores e professoras de História da Educação Básica abordarem em suas salas de aula temas que sejam explorados a partir de uma perspectiva afrorreferenciada, privilegiando a produção de pensadores/as negros/as, tanto internacionais como nacionais.

2 O PENSAMENTO NEGRO INTERNACIONAL

O esforço aqui é de apropriação de referências teóricas que viabilizem uma abordagem não hegemônica da epistemologia da história que tendem a destacar alguns intelectuais no cenário internacional, caso respectivamente de Frantz Fanon, Achille Mbembe, Ângela Davis e bell hooks.

2.1 Frantz Fanon: o colonialismo e a desumanização da África

Médico psiquiatra, Frantz Fanon lutou contra as tropas nazistas que ocuparam a França entre 1940 a 1945, durante a Segunda Guerra Mundial; e em seguida, na década de 1950, participou ativamente da Frente de Libertação Nacional do povo argelino contra a dominação colonial francesa. O médico e pensador martinicano, em seu livro *Pele Negra, Máscaras Brancas* (2008), publicado pela primeira vez no ano de 1952, discutiu o lugar social do negro e o problema psicológico de negação da sua identidade enfatizando a herança colonial como responsável pela oposição entre o ser branco e o ser negro, o europeu e o africano, cuja dualidade é responsável pela construção de conceitos como estágio de civilização x estágio de barbárie. Conforme disserta Lewis R. Gordon, no prefácio da edição de 2008, do referido livro: “racismo e colonialismo deveriam ser entendidos como modos socialmente gerados de ver o mundo e viver nele” (FANON, 2008, p. 15).

Dessa oposição “homem civilizado” x “homem primitivo”, alicerçada nas condições impostas pelo colonialismo e pela perspectiva racista, surge a neurose no homem negro, mas também no próprio homem branco. E o que seria essa neurose? É quando o homem negro acredita que só é capaz de conquistar a civilização, tornar-se humano, quando assimila a cultura do homem branco. Essa assimilação é possível através da incorporação do domínio do idioma, da linguagem da branquitude. Esta apresenta-se como a senha de acesso a uma outra realidade caracterizada pelo apagamento de tudo que se relaciona ao ser negro e que, portanto, legitima a existência de um único ser, modelo de universalidade e existência humana: o homem branco. Explica-se então, porque “falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe,

possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” (FANON, 2008, p. 33).

Em vista disso, Fanon (2008) identifica que a língua exerce um papel relevante na formação dos sujeitos humanos. E por esse motivo servirá de instrumento do sistema colonialista para colocar o outro em condição de subalternidade, haja vista que, por meio dela, o colonizador e o colonizado passam a se entender dentro de uma relação hierarquizada, em que a linguagem do homem branco é responsável por negar a cultura e a própria existência do homem negro, fazendo-o querer ser como o branco, negando sua origem, seu lugar e ancestralidade para que possa sentir-se humano. Se o homem negro nega a si próprio, conseqüentemente passa a desconhecer sua história, invalidá-la, ao ponto dessa negação produzir um colonialismo epistemológico. E como essa neurose se manifesta no homem branco? Através da sua incessante busca de reafirmar-se como superior, como única maneira de ser e estar no mundo, incapaz de admitir o quanto a ideologia racista e a negação do outro conforma sua visão de mundo.

O narcisismo do homem branco está no centro desse modelo de modernidade que foi universalizado, criado por uma relação de reciprocidade entre o colonialismo, o capitalismo e o racismo. Partindo desta tríade conceitual (colonialismo, capitalismo e racismo), na perspectiva do pensamento fanoniano, passamos a compreender seu desdobramento em criar um grupo social e racialmente inferior. Desse modo, a cor passa a se transformar num marcador de privilégios como também de exclusão social. Aqui nos deparamos com “a civilização europeia e seus representantes mais qualificados [como sendo] responsáveis pelo racismo colonial” (FANON, 2008, p. 88). Conforme o psiquiatra martinicano este racismo surge enquanto necessidade e imposição do homem branco europeu que por sua vez foi quem concebeu o próprio termo negro: “Olhe, um preto! [...] Mamãe, olhe o preto, estou com medo! Medo! Medo!” (FANON, 2008, p. 105). Partindo desse medo expressado pela criança branca, Fanon sinaliza toda uma carga negativa, concebida pela ideologia da branquitude para invisibilizar os povos negros, tirar sua existência humana e colocá-los em condições de objetos, chegando mesmo a animalizá-los. Conforme revela de forma mais pormenorizada:

O preto é um animal, o preto é ruim, o preto é malvado, o preto é feio; olhe, um preto! Faz frio, o preto treme, o preto treme porque sente frio, o menino treme porque tem medo do preto, o preto treme de frio

que morde os ossos, o menino bonito treme porque pensa que o preto treme de raiva, o menino branco se joga nos braços da mãe: mamãe, o preto vai me comer! (FANON, 2008, p. 107).

Para Fanon, essa relação maniqueísta gerada pelo branco, onde de um lado temos o ser e do outro o não ser, é responsável por conceber o europeu e sua produção cultural como paradigma da ciência, da literatura, da cultura, da filosofia, do modelo universal de ser e estar no mundo, enquanto que o outro, no caso aqui específico, o negro, é o diferente, o infantil, o exótico, o lúdico, aquele que age pela emoção, posto que desconhece a razão. Diante de tudo isso, o homem negro ainda se encontraria num estágio primitivo, sendo seu lugar a selva, confundindo-se a própria natureza animal. A civilização é, portanto, branca e ocidental. Diante dessa realidade aqui identificada, o martinicano nos alerta para um outro problema, fruto desse processo de colonização o qual, se caracteriza por uma relação de conflito e indiferença do eu (homem branco) com o outro (o negro, ou qualquer um outro sujeito não branco ocidental), e consequente falta de alteridade.

Uma outra questão aludida por Fanon está presente em seu livro *Os condenados da Terra* (1961). Nesta obra, a qual só veio a ser publicada após seu falecimento, o martinicano irá discorrer que o mundo colonizado foi arquitetado de maneira a determinar o lugar do colono e o lugar do colonizado. Fanon destaca que, após se impor por meio da força em outros continentes, o homem branco passou a controlar seus territórios, como também “se apropria da sua cultura, da sua riqueza e ainda desenvolve um processo de domesticação sobre o colonizado” (FANON, 1961, p. 35). A organização imposta nesses territórios nos lembra o ordenamento do espaço no Brasil, já que o intelectual martinicano chama atenção para o

tempo presente, quando notamos as diferenças que há entre os bairros ocupados pelos homens brancos e ricos, e os bairros ocupados pela população negra e pobre. Que elementos os tornam tão diferentes? A própria estrutura física, como saneamento, os corpos que os frequentam, o lazer, o conforto, a segurança, a beleza, etc. (FANON, 1961, p. 34).

Logo, o médico psiquiatra nos provoca para que vejamos no espaço urbano brasileiro essa problemática por ele pontuada, considerando esse recorte racial. Afinal, as favelas e, no geral, as periferias em nosso país, se configuram como esse lugar de

pobres, em sua maioria negros, que se contrapõe aos bairros da elite, em sua maioria branca.

Em razão do que assinalamos até aqui, entendemos o porquê da importância de estudarmos este autor martinicano numa proposta para o Ensino de História. O pensamento de Frantz Fanon viabiliza outras perspectivas sobre os objetos de conhecimentos propostos por algumas das unidades temáticas da BNCC que tratam os conceitos de colonialismo, racismo e capitalismo. Essa discussão pautada neste autor martinicano, serve também, em alguns aspectos, para dialogarmos com as questões apontadas no questionário que elaboramos para os/as professores/as de História, referentes as dificuldades que sentem em trabalhar a temática étnico-racial presentes na BNCC com alunos/as do 6º ao 9º ano da Educação Básica.

Estes/as profissionais que atuam neste campo do ensino, revelaram no que diz respeito ao 7º ano, sentirem limitações em explorar os seguintes objetos de conhecimentos: “as lógicas mercantis, o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental”, destacado por 83% dos entrevistados, e “a escravidão moderna e o tráfico de escravizados”, assinalada por 26,3% dos professores consultados. O conceito de colonização abordado por Fanon, muito contribui para que o/a docente compreenda melhor estes dois objetos de conhecimentos. Isso porque o processo de colonização do continente americano tem relação direta com o processo de desumanização da população africana. Esta desumanização é responsável pelo processo de escravização destes povos, o qual encontra seu alicerce no sistema capitalista comercial que se fortalecia através da dominação das terras descobertas pelos europeus.

A viagem diaspórica dos povos africanos para o continente americano para ter sua mão de obra explorada pelo sistema escravista moderno pode ser comparada a outros modelos de escravidão criados no contexto dos antigos impérios. E ao nos referirmos a estes outros modelos de escravidão não podemos nos restringir a mencionar apenas aqueles existentes em civilizações do mundo europeu, como Grécia e Roma, devendo considerar a própria experiência anterior da escravidão na África. É importante conhecer essa história dos povos africanos anterior ao processo de colonização, pois conforme Fanon é preciso desconstruir a ideia de que o povo negro “não tem cultura, não tem civilização, nem um longo passado histórico” (2008, p. 46).

2.2 Achille Mbembe: a modernidade e a racialização dos povos africanos

Um historiador, pensador, filósofo e cientista político com o qual precisamos dialogar é o camaronês Achille Mbembe, nascido em 1957, professor de História e Ciência Política na Universidade Duke (Virgínia/EUA) e na Universidade Witwatersrand (Joanesburgo/África do Sul), e um dos intelectuais africanos mais conhecido da atualidade. Seu trabalho, o qual problematiza o modelo historiográfico eurocêntrico e etnocêntrico, é exatamente o responsável por criar a ideia de uma África como um “não lugar” e de seus povos como um “não ser”. Esse “não lugar” e “não ser” fazem parte de um projeto político e econômico ocidental arquitetado pelo capitalismo que justifica por sua vez, os conceitos de raça e de negro, os quais são construídos partindo de um paradigma da branquitude europeia. E para reforçarmos o que seria esse “não ser” no que confere ao negro, Mbembe discorre que “o negro é aquele que vemos quando nada se vê, quando nada compreendemos e, sobretudo, quando nada queremos compreender” (MBEMBE, 2014, p. 11).

Em seu livro *Crítica da Razão Negra* procura identificar o lugar do negro, o lugar da África e a construção social do conceito de raça no mundo moderno. Para Mbembe, a discussão sobre o que é a modernidade não pode prescindir da compreensão do impacto das expansões marítimas do século XV e XVI, a formação do sistema escravista e a diáspora dos povos africanos para a América controlada pelos europeus, raízes do capitalismo comercial e mercantilista, desembocando na corrida imperialista do século XIX para a submissão do continente africano. Ao explorar esse colonialismo praticado pela Europa ocidental durante vários séculos, o elemento de permanência é lugar ocupado pela população africana, ou seja, pelo negro visto na perspectiva do subalterno, do homem objeto, homem metal, homem fluxo.

Os que não se encaixam nesse padrão eurocêntrico passam a ter suas humanidades negadas e são apontados como o outro, são tidos como seres inferiores, e consequentemente passam a ser pensados a partir de uma lógica de racialização, que determina o lugar de cada um na sociedade desse sistema-mundo. Essa racialização, conforme discorre Achille Mbembe, é construída por um discurso que toma como elementos a serem observados a cor da pele e as características físicas dos corpos. Originando-se dessa triagem fenotípica, temos na população africana os corpos vitimados por um sistema de exploração global, que os enxerga e os transforma “numa

coisa, num objeto ou em mercadoria” (MBEMBE, 2014, p. 26). Partindo da enunciação deste discurso europeu, passou-se a ter o que foi pensado, classificado e imaginado sobre os mundos distantes “recorrendo a processos de efabulações” (MBEMBE, 2014, p. 29), os quais tomou a África como lugar das misérias, do primitivo e o negro como o “ser outro, fortemente trabalhado pelo vazio”, coisificado, e “desprovido de universalização” (MBEMBE, 2014, p. 28-29).

O filósofo camaronês explica que “a raça não existe enquanto facto natural físico, antropológico ou genérico. Ela não passa de uma ficção útil, de uma construção fantasista ou de uma projeção ideológica” (MBEMBE, 2014, p. 26-27). Vê-se então, que a racialização é uma construção eurocêntrica que surge como instrumento que determina o lugar dos homens nas relações de poder, estando indissociável do sistema norteador da modernidade: o capitalismo. Isto ocorre porque em “sua ávida necessidade de mitos destinados a fundamentar o seu poder, o hemisfério ocidental considera-se o centro do globo, o país natal da razão, da vida universal e da verdade da Humanidade” (MBEMBE, 2014, p. 27). A racialização, portanto, é responsável por invocar o racismo e defender a superioridade de um grupo humano sobre outros, desumanizando-os por meio de um sistema de exploração capitalista, que tem suas raízes no século XVI. E esta racialização, impondo-se através do conceito de raça, não é algo estável e datado, pelo contrário, é algo que vai se reinventando e atendendo a dinâmica do próprio sistema capitalista.

Ainda dentro dessa discussão sobre racialização e o paradigma do homem branco ocidental, Mbembe (2014) nos convoca a refletir sobre o sentido de identidade para os europeus, uma vez que para estes, a identidade surge não como pertencimento, mas como reflexo da homogeneidade, do padrão da branquitude. Conforme descreve:

o pensamento europeu sempre teve tendência para abordar a identidade não em termos de pertença mútua (co-pertença) a um mesmo mundo, mas antes na relação do mesmo ao mesmo, do surgimento do ser e da sua manifestação no seu ser primeiro ou, ainda, no seu próprio espelho. Em contrapartida, urge compreender se o negro e a raça têm significado a mesma coisa para os imaginários das sociedades europeias, em consequência dessa lógica de autoficção, de autocontemplação e, sobretudo, de enclausuramento. (MBEMBE, 2014, p. 10).

Esse sentido, dado à identidade pelo mundo ocidental, é responsável por um outro fenômeno, o de alterocídio, posto que o pensamento ideológico europeu silencia,

invisibiliza e mata, social e culturalmente, aqueles que não se apresentam como reflexo de sua identidade. Como relata Mbembe (20124), os que se apresentam como diferentes passam a ser tidos e vistos como um problema, e este surge justamente pela ausência da alteridade do Eu europeu com o Outro, no caso aqui específico, com o africano. Esta negação nos leva a enxergar que o negro foi uma fantasmagoria da modernidade europeia e que, como tal, não se apresenta fixa no discurso e na sua historicidade como o não ser. Mas ampliando esse debate, Achille Mbembe (2014) também explora o devir negro no mundo, mostrando que aquele corpo racializado que teve seu protagonismo histórico negado, servindo às expectativas da exploração capitalista do hemisfério ocidental, não deixou de reivindicar seu papel como sujeito que está na construção do mundo, fazendo história não como coadjuvante, mas também como protagonista, aquele que luta e encontra meios de resistência diante dessa exploração do capital.

Essa discussão trazida pelo filósofo Achille Mbembe pode ser relacionada com o que os/as professores/as da Educação Básica marcaram como principal problema (ou problemas) que sentem dificuldades em explorar no seu fazer pedagógico da sala de aula, no que diz respeito aos objetos de conhecimento da BNCC relacionados com a História e cultura da África e afro-descendentes. Para o 7º ano, estes/as professores/as elencaram os seguintes objetos de conhecimento: “Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial”, tema difícil de ser abordado na opinião de 45% dos entrevistados, e “A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História”, destacado por 33,1% dos professores ouvidos. Explorar essa temática com os/as estudantes ainda é complexa para muitos de nós docentes, tendo em vista que a narrativa historiográfica que norteia os livros didáticos de História, parte de uma perspectiva histórica eurocêntrica, por meio da qual tendemos a abordar o conceito de modernidade, sendo um desafio superar essa visão da África como o lugar do exótico, do bárbaro, do primitivo e não civilizado. Dessa forma, em virtude desse não lugar dos povos africanos, é compreensível que o/a professor/a de História encontre dificuldades em tornar dizível, em dar visibilidade àquilo que só passa a existir a partir do olhar de quem o anuncia e o faz de maneira estereotipada.

2.3 Entre abusos sexuais e a prática do estupro: Ângela Davis descreve sobre as mulheres negras escravizadas nos Estados Unidos

Descrever a pensadora negra, ativista, militante e filósofa Ângela Davis é estar diante de uma mulher potente, que teve sua vida marcada pela luta e resistência contra as opressões de classe, raça e gênero. Ângela Yvonne Davis, nasceu em 26 de janeiro de 1944, um período ainda marcado pela segregação racial e pelas Leis Jim Crow. Filha mais velha dos quatro filhos do casal de professores Sallye Bell Davis e B. Frank, mas seu pai abandonou a profissão, e passou a administrar o seu próprio posto de gasolina.

Ângela Davis estudou em uma escola pública segregada, em que a qualidade do ensino era inferior à das escolas onde estudavam os/as alunos/as brancos/as. Em 1959, aos 15 anos de idade, ela recebeu uma bolsa de estudo paga pelo Comitê de Serviço dos Amigos Americanos (*American Friends Service Committee*) que possibilitou os seus estudos em Manhattan/Nova York, no Elisabeth Irwin High School. Ao terminar a sua graduação, em 1965, ganhou uma bolsa do governo da Alemanha Ocidental para estudar na Universidade de Goethe, em Frankfurt. Regressou aos Estados Unidos em 1967, com intuito de encerrar sua pós-graduação, bem como participar mais ativamente na luta contra o capitalismo e o racismo. Ela foi para a Universidade da Califórnia em San Diego para terminar o seu doutorado com o filósofo e sociólogo Herbert Marcuse. No ano de 1968, se aproximou do Partido dos Panteras Negras e se filiou ao Partido Comunista Americano (CPUSA).

Na década de 1970, em virtude de uma aproximação política com um dos envolvidos no caso Soledad Brother, Ângela Davis foi acusada por um crime que não cometeu. Essa acusação fez com que passasse um período na clandestinidade e, conseqüentemente, tivesse seu nome na lista das dez pessoas mais procuradas pelo FBI. Em seguida Ângela Davis foi presa, passando 18 meses na prisão. Durante esse tempo, foi organizado um movimento nacional e internacional que ficou conhecido por “Free Angela Davis” (Libertem Ângela Davis). Já na década de 1980, por duas vezes (1980 e 1984) seu nome concorreu ao cargo de vice-presidência dos Estados Unidos pelo Partido Comunista¹⁸.

Em seu livro *Mulheres, raça e classe*, Davis (2016) trata da escravidão norte-americana e destaca que a mulher negra, desde o primeiro momento que esteve inserida dentro da exploração do sistema escravista nos Estados Unidos, realizou trabalhos fora do espaço doméstico e

¹⁸ Informações biográficas da filósofa foram levantadas com base na leitura do livro: DAVIS, Ângela. *Ângela Davis: uma autobiografia*. Tradução Heci Regina Candiani. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

tal qual a maioria dos escravos, a maior parte das escravas trabalhava na lavoura. Embora nos Estados localizados na fronteira entre o Norte e o Sul dos Estados Unidos uma quantidade significativa de escravas realizasse trabalhos domésticos, as escravas do extremo Sul – o verdadeiro núcleo do escravismo – eram predominantemente trabalhadoras agrícolas. Por volta de meados do século XIX, sete em cada oito pessoas escravizadas, tanto mulheres como homens, trabalhavam na lavoura (DAVIS, 2016, p. 18).

Davis (2016) ainda nos alerta para a especificidade da violência sofrida pelas mulheres negras escravizadas, além das que também eram sofridas pelos homens negros, que eram os abusos sexuais pelos homens brancos. Essa situação nos leva a perceber que o poder da masculinidade era reservado apenas aos homens brancos, haja vista que se fosse extensivo a todos os homens (incluindo os negros), estes romperiam com o domínio que a masculinidade branca e de classe exercia sobre as mulheres negras que estavam sob o contato imediato de seus companheiros negros. À vista disso, “o fortalecimento da supremacia masculina entre a população escrava, poderia levar a uma perigosa ruptura na cadeia do comando” (DAVIS, 2016, p. 12). Além do mais, essa masculinidade branca ocidental também era responsável pelo fato de que

as mulheres negras não podiam ser tratadas como o ‘sexo frágil’ ou ‘donas de casa’, os homens negros não podiam aspirar à função de ‘chefes de família’, muito menos à de ‘provedores’ para a classe proprietária de mão de obra escrava (DAVIS, 2016, p. 21).

Um outro ponto que merece ser evidenciado com relação ao sistema escravista, no tocante às relações que se davam entre homens negros e mulheres negras em suas relações cotidianas, diz respeito à vida doméstica desses sujeitos, a qual, conforme Davis (2016), era desprovida do poder da masculinidade, da hierarquia entre homens negros e mulheres negras. Portanto, ambos viviam em pé de igualdade, posto que “a vida doméstica tinha uma imensa importância na vida social de escravas e escravos, já que lhes propiciava o único espaço em que podiam vivenciar verdadeiramente suas experiências como seres humanos” (DAVIS, 2016, p. 29). Davis nos mostrou, assim, que a vida das mulheres negras no espaço doméstico, não era hierarquizada e, portanto, não representava um lugar de subalternidade para seus corpos negros como ocorria com as mulheres brancas.

Esse ponto elencado por Davis (2016) nos leva a perceber o quanto a condição, o lugar ocupado pela mulher negra no mundo ocidental a partir da imposição do sistema escravista, não pode equiparar-se ao lugar ocupado pela mulher branca. Esta, sofria no seu espaço doméstico com a ideologia da hierarquização de gênero, estando subalterna ao poder e às determinações do seu pai, marido, irmão ou mesmo filho. Já a mulher negra desfrutava da equidade social no seu espaço doméstico, ela e seu companheiro compartilhavam das atividades e da convivência dentro de seus lares, na sua intimidade, embora duplamente explorada e violentada pelo homem branco.

Outra questão destacada em *Mulheres, raça e classe* sobre a história dos Estados Unidos no século XIX é o fim do tráfico internacional de mão de obra negra, proibido em virtude da campanha abolicionista encabeçada pela Inglaterra, representando uma “ameaça a expansão da jovem e crescente indústria do algodão” (DAVIS, 2016, p. 19), e a abolição dos escravizados no contexto da Guerra Civil. O surgimento da indústria será responsável por reafirmar o espaço do lar, o ambiente da casa, como o lugar único e exclusivo para ser ocupado pelas mulheres brancas da classe média, posto que a elas cabia o lugar da mãe, esposa amável, protetora do lar; e que por sua vez, deveriam estar distantes do trabalho produtivo, por aquele vivenciado e exercido fora do ambiente doméstico. Com isso, Davis demonstra que o “capitalismo industrial, instituiu a inferioridade das mulheres com mais força do que nunca” (2016, p. 25). Já no que diz respeito ao papel exercido pela mulher negra escravizada, “os arranjos econômicos da escravidão contradiziam os papéis hierárquicos incorporados na nova ideologia [do capitalismo industrial]” (DAVIS, 2016, p. 25).

Quanto ao contexto que envolve a Guerra Civil (1861-1865), Davis (2016) deixa claro que, a vitória dos estados nortistas sobre os estados sulistas norte-americanos e consequente abolição da escravatura, não significou a conquista da liberdade das mulheres negras e homens negros. Isso porque com a nova lei abolicionista não ocorreu uma mudança de mentalidade e continuaram a existir práticas e pensamentos racistas dos grandes proprietários de terras e de ex-escravizados desses estados do Sul.

Inclusive, quanto às mulheres negras, estas continuaram sendo maioria nas atividades voltadas para a agricultura e atividades domésticas, e nas fábricas ocupavam as funções mais precarizadas e com salários mais baixos. O pós-abolição não representou a ascensão de homens e mulheres negras no que concerne à economia e a conquista na atuação política. Mas sim, um enclausuramento dessa parcela populacional

às políticas segregacionistas que foram estimuladas e consolidadas nos estados sulistas por meio das chamadas Leis Jim Crow, uma verdadeira política de segregação racial.

Apesar de toda essa política racista praticada nos estados sulistas, além da atuação de gangues que violentavam, linchavam, matavam e, por vezes, até estupravam as mulheres negras, Davis enfatiza que precisamos conhecer em que medida os estados do Norte se diferenciavam ou não da política segregacionista dos estados sulistas. E diante dessa sua provocação, a própria filósofa evidencia que muitos dos que conduziram o processo abolicionista não estavam preocupados com a mulher negra escravizada e o homem negro escravizado enquanto sujeitos que deveriam recuperar sua humanidade, estando mais ocupados com os interesses do capitalismo industrial por parte da classe burguesa. Além do mais, nessa migração da população negra dos estados do Sul para os estados do Norte, o que pôde ser percebido é que nos estados do Norte também predominava a ideologia racista.

Conforme o questionário respondido pelos/as professores/as, estes/as elencaram como maiores dificuldades de trabalhar as questões étnico-raciais em conformidade com a BNCC, os seguintes objetos de conhecimento: a Independência dos Estados Unidos, uma nova ordem econômica, as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais.

Considerando estas dificuldades enumeradas pelos/as docentes da Educação Básica, acreditamos que a obra da filósofa Ângela Davis pode trazer outras perspectivas para o ensino da História da Independência dos Estados Unidos. Trabalhar esse objeto de conhecimento com os/as alunos/as em sala de aula, requer que o/a professor/a comece explorando o processo de colonização das "Treze colônias inglesas" mostrando, dentro dessa conjuntura, o papel da mão de obra negra escravizada como eixo estruturante da cadeia produtiva, trabalhando para assegurar poder e riquezas para a população branca que estava controlando esses territórios. E nesse contexto, o trabalho de Ângela Davis nos incita a dar visibilidade ao papel desempenhado pela mulher negra escravizada, a qual não é nem mesmo mencionada nos livros didáticos de História. Sua obra também viabiliza refletir sobre o racismo nos Estados Unidos como uma prática que não está limitada aos estados sulistas, percebendo que ao norte, a ideologia do capitalismo industrial será responsável por também inferiorizar e explorar os corpos negros de homens e mulheres, o que induz a pensar nas diversas manifestações das práticas racistas. Dessa forma, trazer Ângela Davis para as aulas de História da

Educação Básica é necessário, não só pelo fator acima já elencado, mas para que possamos inclusive, entender a história dos Estados Unidos ao longo do século XIX, marcada pela Guerra Civil e pela marcha para o Oeste.

2.4 bell hooks e o feminismo na perspectiva de raça, classe e gênero

No sul dos Estados Unidos viveu mais uma grande mulher negra, intelectual, escritora, feminista, ativista e professora universitária que, entre suas publicações de artigos e livros, nos traz estudos que envolvem os conceitos de raça, gênero, classe, educação e relações de opressões. Estamos falando de bell hooks. Seu nome de batismo é Glória Jean Watkins. O pseudônimo bell hooks foi adotado, tomando como referência a sua avó: Bell Blair Hooks, o qual é escrito em letras minúsculas por uma escolha dela própria, posto que seu desejo era que as pessoas focassem no que ela escrevia, e não na sua pessoa. A ativista bell hooks nasceu em 1952, na cidade de Hopkinsville, no estado de Kentucky (EUA), e no final do ano de 2021 veio a falecer no mesmo estado onde nasceu.

bell hooks nos apresenta o feminismo como um movimento para acabar com “o sexismo, a exploração sexista e a opressão” (HOOKS, 2020b, p. 13), avaliando ser um equívoco das pensadoras feministas simplificar o feminismo e enxergá-lo como um movimento de mulheres contra homens, ou então, como muitas pessoas idealizam, que este é um movimento “de mulheres bravas que querem ser iguais aos homens” (HOOKS, 2020b, p. 12). O maior objetivo deste movimento é acabar com o modelo de sociedade patriarcal se alimentando do imperialismo, sexismo e da supremacia branca.

Para bell hooks, o feminismo ainda é pouco conhecido, e deveria ser mais divulgado publicamente, independentemente de serem homens ou mulheres, crianças ou idosos/as, pois para que se possa transformar a estrutura de poder patriarcal, o feminismo precisa ser conhecido e contar com o engajamento de todos e todas. Ela chegou a sugerir que para a divulgação desse feminismo “deveria haver outdoors, anúncios em revistas, propagandas em ônibus, metrô, trens, comerciais na TV espalhando a notícia e ensinando o mundo sobre o feminismo” (HOOKS, 2020b, p. 14), porque “em nossa sociedade não se encontra outro movimento por justiça social tão autocrítico quanto o movimento feminista” (HOOKS, 2019, p. 19). hooks nos lembra que quando surge “a marcha feminista, no final dos anos 1960, ela foi protagonizada por

mulheres que em geral sequer sabiam da existência uma das outras. Não havia uma plataforma comum definida com clareza” (HOOKS, 2019, p.15). As mulheres que encabeçaram o movimento eram apenas as feministas brancas de classe média e alta que desde o início, estiveram controlando o feminismo, explorado em favor dos seus interesses classistas.

Além disso, hooks critica as pensadoras feministas reformistas que estavam centradas em conquistar a igualdade de gênero e os mesmos direitos e lugares dos homens no mercado de trabalho. Elas não tinham por intenção acabar com a estrutura dominadora do patriarcado, pelo contrário. Muitas delas, especialmente as brancas privilegiadas, após ascenderem economicamente e conquistarem determinados espaços profissionais e status social, se aliaram a esse sistema opressor. Dessa forma, entende-se que uma das maiores lutas travadas por mulheres brancas no início do movimento era acabar com as “disparidades entre o status econômico de homens brancos e mulheres brancas como indicador do impacto negativo do sexismo” (HOOKS, 2020a, p. 145).

No entanto, bell hooks (2020b) aponta duas coisas que não foram evidenciadas por estas mulheres brancas, de classe média e alta: primeiro, elas esqueceram que a sociedade se alicerça numa estrutura patriarcal e sexista em que o poder pertence aos homens, sejam estes ricos ou pobres, brancos ou negros; segundo, que as conquistas alcançadas no mercado de trabalho ocorreram, enquanto as atividades do ambiente doméstico estavam aos cuidados de outras mulheres, na maioria negras, ou então mulheres brancas pobres. Para bell hooks (2020b) a liberdade conquistada pelas mulheres seria limitada enquanto tivéssemos uma hierarquia de raça e classe que escalonava essas conquistas de gênero entre as próprias mulheres dentro do sistema patriarcal. Sobre isso hooks relata que

[existe] uma classe mais baixa de mulheres exploradas e subordinadas para fazer o trabalho sujo que [as mulheres brancas] se recusavam a fazer. Ao aceitar e de fato conspirar a favor da subordinação de mulheres trabalhadoras e pobres, elas não somente se aliaram ao patriarcado existente e ao concomitante sexismo como se permitiram o direito de levar uma vida dupla, em que são iguais aos homens no mercado de trabalho (HOOKS, 2020b, p. 22).

Logo se entende o motivo de as mulheres negras dos Estados Unidos não se somarem e fortalecerem essa luta. Afinal, como revela hooks “quando falam de pessoas negras, o foco tende a ser homens negros; e quando falam sobre mulheres, o foco tende

a ser mulheres brancas” (2020a, p. 27). Diante de toda essa discussão sobre a luta feminista realizada por mulheres brancas de classe média e rica nos Estados Unidos, a professora nos adverte que as mulheres negras foram silenciadas, haja vista que o movimento de mulheres brancas não as reconhecia como mulheres, subtraindo sua humanidade. Portanto, são aquelas objetificadas, sexualizadas, cuja imagem ainda hoje nos Estados Unidos está relacionada com uma “mulher decaída, a meretriz, a devassa, a prostituta” (HOOKS, 2020a, p. 92). Isso tudo, em virtude da herança deixada pela escravidão, onde mulheres negras são vistas pelo

público branco como permissivas em relação ao sexo, como disponíveis e ansiosas por receber violações sexuais de quaisquer homens, negros ou brancos. A designação de todas as mulheres negras como depravadas, imorais e sexualmente desinibidas surgiu no sistema de escravidão. (HOOKS, 2020a, p. 93).

Subverter essas imagens da mulher negra que ainda persistem em nossa sociedade, pode começar dentro das salas de aula. A escola neste cenário aparece como lugar onde é possível que tenha início a revolução que transforme a sociedade colocando abaixo a ideologia do patriarcado e construindo os alicerces a partir da aprendizagem de valores como respeito e igualdade, reconhecendo a importância de homens e mulheres, pessoas brancas e não brancas desfrutarem dos mesmos direitos, ocupar os mesmos espaços, ou seja, um mundo onde de fato a igualdade de gênero e raça possam ser possíveis.

No livro *Ensinando a transgredir*, bell hooks nos apresenta sua experiência como aluna desde o ensino fundamental até a pós-graduação e, posteriormente, também como professora da universidade, evidenciando a associação entre a luta do movimento feminista e o papel da escola, especificamente a sala de aula como esse lugar de transformação e engajamento. Sobre essa rememoração de quando era estudante e do quão prazeroso e instigante era aprender com aquelas professoras negras que transformavam a educação num ato de revolução, bell hooks disse que:

Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. Embora não definissem nem formulassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia profundamente anticolonial. Nessas escolas segregadas, as crianças negras consideradas excepcionalmente dotadas recebiam atenção especial. As

professoras trabalhavam conosco e para nós a fim de garantir que realizássemos nosso destino intelectual e, assim, edificássemos a raça. Minhas professoras tinham uma missão (HOOKS, 2017, p.10-11).

Com este relato, percebemos que a educação só é significativa quando parte do respeito, valorização e empoderamento das diferenças entre os sujeitos envolvidos, permitindo que suas vozes sejam ouvidas, viabilizando seu protagonismo e lhes permitindo se posicionar diante do que é ensinado. Já a educação como instrumento de reprodução de um sistema dominante, ela somente reforça os interesses de classe, ao permitir que apenas um discurso, o qual é o ponto de vista desta classe hegemônica, seja falado e adotado como universal, silenciando as outras vozes, os outros pontos de vistas, os olhares e saberes outros que constituem a história e o lugar da diversidade, da pluralidade de ser e estar no mundo.

Levando-se em consideração a construção da luta feminista nos Estados Unidos, a vanguarda das mulheres brancas de classe média e alta e a não inclusão das demandas das mulheres negras, sendo essas as que continuaram assumindo o papel de subalternas para que suas irmãs brancas pudessem desfrutar da mobilidade social, identificamos que não há um objeto de conhecimento específico na BNCC para o Ensino Fundamental Anos Finais que trate dessa temática. Mas observamos que os/as professores/as, ao responderem o questionário que elaboramos, indicaram que entre os objetos de conhecimentos que mais sentem dificuldades em explorar estão as “Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade”. Para tratar desse tema, uma sugestão é abordar a luta do movimento feminista nos Estados Unidos tomando o pensamento de bell hooks como norteador dessa discussão, e consequentemente, transgredindo com uma historiografia que silencia a história de nós mulheres, nos colocando às margens do protagonismo histórico. Para superarmos essa marginalização, precisamos ir além e, conforme a própria bell hooks propõe, transgredir o ensino de História por meio de uma pedagogia crítica, uma pedagogia feminista e anticolonial.

3 PENSADORES/AS NEGROS/AS BRASILEIROS/AS

Neste capítulo apresentamos uma discussão sobre o racismo enquanto um elemento estrutural na organização e funcionamento da sociedade brasileira, a partir do processo de colonização e a diáspora do povo negro africano para a América portuguesa, passando por todo o contexto do Brasil Império, se renovando por meio de novas práticas no cenário pós-abolição, e portanto, por toda a república. A interlocução para a construção dessa narrativa é feita com intelectuais nacionais negros/as, os/as quais foram Clóvis Moura, Abdias Nascimento, Carolina Maria de Jesus e Lélia Gonzalez. Estes/as intérpretes do Brasil, irão anunciar que apesar dessa condição de inferioridade imposta aos homens e mulheres negras, ocorreu por parte destes/as a organização de movimentos de luta e resistência contra as opressões sofridas.

3.1 Clóvis Moura e a quilombagem: uma resistência contínua contra o sistema escravista

O historiador piauiense Clóvis Steiger de Assis Moura nasceu em 10 de julho de 1925, na cidade de Amarante (PI), é filho de mãe branca – Elvira Moura – e pai negro – Francisco de Assis Moura. Em 1935, juntamente com sua família, se mudou para Natal (RN), onde residiu até 1941. Durante este período, Clóvis Moura estudou no Colégio Santo Antônio, o qual era administrado por padres Maristas. Em 1944, residindo no Estado da Bahia, ingressou na carreira jornalística, trabalhando no jornal O Momento, diário do Partido Comunista do Brasil. Isso porque foi na década de 1940, que ele se filiou ao PCB (Partido Comunista do Brasil) com apenas 20 anos de idade. (FERREIRA, 2013, p. 104-112).

No ano de 1947, Clóvis Moura foi eleito Deputado Estadual, mas teve seu mandato cassado juntamente com todos os demais deputados eleitos pelo PCB, haja vista que o Superior Tribunal Eleitoral cancelou o registro deste partido. Esse acontecimento político ocorreu na gestão presidencial de Eurico Gaspar Dutra, o qual assumiu a presidência da República em 1946 e de imediato se colocou contra o PCB, argumentando que este tinha ideias contrárias ao seu governo. Em meio à cassação de seu mandato, Clóvis Moura em 1949 se transfere para São Paulo, onde passa a integrar

a Frente Cultural do PCB, organismo esse que reunia entre seus participantes nomes como Caio Prado Júnior. Além da militância dentro do partido, Moura passou a atuar profissionalmente como jornalista, trabalhando inclusive com Assis Chateaubriand nos Diários Associados (FERREIRA, 2013, p. 104-112).

Foi somente a partir da década de 1980 que este intelectual passou a ser reconhecido formalmente pela academia, chegando a receber pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo o título de Doutor Notório Saber, permitindo a Moura participar de bancas de mestrado e doutorado em várias universidades. Faleceu em 23 de dezembro de 2003, aos 78 anos de idade, no Hospital Albert Einstein, em São Paulo.

Em 1948, Clóvis Moura deu início a uma pesquisa sobre o protagonismo negro por meio da luta e resistência na organização de quilombos no território brasileiro, ao longo de todo o sistema escravista. Sua obra provocou uma inovação de paradigmas na construção historiográfica, haja vista que partiu de uma concepção marxista, a qual alinhou dois parâmetros, que até então não eram discutidos dentro da categoria do escravismo no Brasil: a relação do senhor branco versus homem negro escravizado na perspectiva da luta de classes a partir da visão de um intelectual negro.

O resultado desta pesquisa foi o livro *Rebeliões da Senzala*, concluído em 1952, mas que por rejeição das principais editoras, só foi publicado em 1959, por uma editora pequena de São Paulo: a editora Zumbi. Nesse livro, Moura (2020b) considerou que a mão de obra indígena foi substituída pela mão de obra negra africana para que o sistema escravista se convertesse numa atividade mercantil altamente lucrativa. Ao abordar estas especificidades da escravidão moderna, Moura (2020b) ressalta que esse modelo escravista colonial estava relacionado com o desenvolvimento do capitalismo industrial nas metrópoles. Por isso, afirma que a escravidão nas colônias foi o cimento para a construção dos alicerces da sociedade capitalista.

Mas a continuação prolongada da escravidão quando o capitalismo industrial já se havia consolidado em toda a sua plenitude, cedo se transformou em entrave ao desenvolvimento da economia inglesa. Essa reestruturação capitalista industrial na Inglaterra repercutiu no Brasil ocasionando o rompimento do tráfico negreiro no Atlântico, conforme determinava a Lei Eusébio de Queirós de 1850. Entre as consequências trazidas por esta lei, Moura (2020b) chama a atenção para um afluxo demográfico dentro do próprio território brasileiro, onde se verifica um despovoamento

de braços negros escravizados na região Norte e Nordeste para o abastecimento das províncias de São Paulo e Rio de Janeiro, as quais estavam precisando dessa mão de obra em virtude da produção cafeeira.

Em seu livro *Quilombo: resistência ao escravismo*, Moura (2020a) assinala que os escravos negros se organizaram e/ou se reinventaram de várias formas para conseguir resistir aos maus tratos, violência e desumanidade impostos pelo escravismo. Entre estas ações cita as guerrilhas, as insurreições urbanas e acima de tudo, os quilombos. Os quilombos se organizavam continuamente, se rebelando e protestando contra o escravismo. Quando Moura (2020a) insiste na expressão “forma contínua” para se referir à formação destes quilombos, se remete ao fato de que, onde existiu a escravidão, em especial no território brasileiro, os homens e mulheres escravizados/as se aquilombaram, rebelando-se contra o sistema. A narrativa de Clóvis Moura pontua que “a quilombagem representa a unidade básica de resistência destes escravos” (2020a, p. 24), por sua maior organização e articulação entre aqueles e aquelas que o constituíam. Na sua percepção, apesar do aquilombamento não apresentar um projeto de ordenação social em substituição ao escravismo, conseguiu arregimentar-se potencial e dinamicamente, ao ponto de desgastá-lo e criar elementos de crime permanente em sua estrutura.

O negro no Brasil, em nenhum momento, se eximiu de querer reconquistar ou conquistar a liberdade. Não é à toa que precisou usar da força, fazer uso da violência para se opor e rebelar-se contra o aparelho repressor de dominação militar, ideológico e político. Na defesa da formação dos quilombos como elemento de oposição ao sistema escravista, Moura (2020a) ressaltou duas experiências que representaram um sistema de defesa permanente: o “Quilombo do Ambrósio”, em Minas Gerais, e o “Quilombo de Palmares”, à época, em Pernambuco. Nestes dois aquilombamentos, Moura (2020a) relata que os negros tiveram que entrar em contato com outras camadas, grupos e segmentos oprimidos nas regiões onde atuavam, e estes contatos serviram para fortalecer os quilombos, haja vista que realizavam a prática do escambo permanente com pequenos proprietários locais, regatões. Estas práticas serviam para que os aquilombados garantissem especialmente armas e pólvoras, mas também outros equipamentos e suprimentos.

Moura (1989) também irá discorrer que, em quase todos os movimentos sociopolíticos que se desenrolaram no Brasil durante a sua trajetória social e histórica,

houve a participação, a contribuição do negro escravizado ou livre. Nas lutas pela expulsão dos holandeses, na Inconfidência Mineira, na Conjuração Baiana, no processo de Independência e sua consolidação, na Revolução Farroupilha, nos movimentos radicais da plebe rebelde, como a Cabanagem e a Balaiada, em todos estes é incontestável a presença do negro, seja como elemento majoritário ou como participante menor. Após o fim da escravidão e do Império, o negro se incorporará aos movimentos da plebe, como em Canudos, na comunidade do beato Lourenço, e mais destacadamente, na revolta de João Cândido.

Sondando o que foi até aqui exposto, pelos temas abordados a obra de Moura está entre as que apresenta contribuições mais evidentes para o ensino de História. No questionário respondido pelos/as professores/as referente às dificuldades em trabalhar determinados objetos de conhecimento relacionados a questão étnico-racial e que estejam alinhados com a BNCC, no que diz respeito ao 8º ano, estes/estas profissionais pontuaram sentir embaraços em todos os objetos de conhecimento inclusive, um dos que foi assinalado, e acreditamos ser importante trazer para nossas reflexões, foi o que diz respeito “ao escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial”. Esse objeto de conhecimento é de suma importância, posto que permite refletir sobre ações de resistência protagonizadas por escravizados e ex-escravizados, os quais Moura irá tratar como movimentos de quilombagem.

3.2 Abdias Nascimento e a democracia racial: um discurso de racismo à brasileira

Trataremos aqui de mais um grande nome da História brasileira marcada por um personagem negro: Abdias Nascimento. Ele foi artista plástico, escritor, poeta, dramaturgo, ator, ativista do movimento negro, político – atuando como deputado federal e senador. Nasceu em 14 de março de 1914, na cidade de Franca, São Paulo, pertencente à família Ferreira do Nascimento, de origem pobre, filho de Dona Georgina e seu José, os quais tiveram uma prole de sete filhos (ALMADA, 2009).

Em 1929, Abdias vai para São Paulo e, no ano seguinte, ingressa no exército como voluntário. Acompanhou a Revolução de 1930 que colocou Getúlio Vargas no poder, a Revolução Constitucionalista de 1932, e ainda nessa década, nutrindo grande admiração por Plínio Salgado, fez adesão à Ação Integralista Brasileira (AIB), onde

permaneceu até 1937. Durante o período que compartilhou dos ideais integralistas, em momento algum deixou de lutar contra o racismo, o qual identificou como um dos maiores problemas a ser enfrentado na sociedade brasileira. Em 1936, se desligou do exército e, por várias situações conflitantes nas quais havia se envolvido, incluindo prisões, decidiu ir para o Rio de Janeiro (ALMADA, 2009).

Para analisar a estrutura racista da sociedade brasileira, Abdias Nascimento (2016) assim como fez Clóvis Moura, recorreu ao estudo da História. O dramaturgo sinaliza para o fato de que a racialização aqui não é algo que surge com o pós-abolição, mas que tem sua origem a partir da chegada diaspórica da população africana em navios negreiros, e que se mantém configurada ainda hoje através da exclusão do negro como mão de obra desqualificada e tida como a mais barata no mercado, posto que é um dos propósitos do sistema capitalista: inferiorizar, baratear, marginalizar e consequentemente explorar o negro.

O que Nascimento (2016) propõe é que possamos compreender o racismo no Brasil não de forma engessada, mas dentro de uma dinamicidade que se alimenta das próprias condições apresentadas pelo recorte espaço-temporal em que se encontra. Isso justifica a construção de sua narrativa histórica embasada pelo diálogo entre o presente e o passado, possibilitando a compreensão da racialização dos povos africanos na condição de escravizados. Partindo desse entendimento, passamos a desnaturalizar essa inferioridade imposta aos africanos e aos afrodescendentes.

Um dos primeiros pontos a serem discutidos por Nascimento (2016), em seu livro *O genocídio do negro no Brasil*, é a crítica à interpretação histórica de Gilberto Freyre. De acordo com Nascimento é por meio do lusotropicalismo e do eufemismo da metarraça que Gilberto Freyre elabora uma interpretação defendendo que “os portugueses criaram não só uma avançada civilização, mas um paraíso racial nas terras por eles colonizadas tanto na África como na América” (NASCIMENTO, 2016, p. 49). Para Nascimento (2016), o sociólogo pernambucano endossa uma falsa ilusão, alimentando a ideia de que não existia racismo no Brasil, posto que esse neologismo “metarraça” era algo que estava acima do termo raça e que por sua vez, era resultante da miscigenação dos três elementos étnicos que se fizeram presente na formação desse país, a partir do processo de colonização: o nativo (o indígena), o negro (o africano) e o branco (português).

Feitas essas críticas, o que Nascimento (2016) propôs foi questionar a expressão “democracia racial” tão usual, seja nos espaços acadêmicos por meio de uma historiografia criada a partir do olhar do homem branco, seja na literatura que também reproduz e populariza a ideia de um país que supostamente abraça harmonicamente todos esses elementos étnico-raciais, tendo em vista que estes são responsáveis pela construção de um homem novo, uma cultura nova, fruto do processo de miscigenação e da assimilação/aculturação. Por meio dessa crítica, o que nos mostra Nascimento (2016), é que o Brasil foi gerado dentro de um modelo de exclusão e negação do outro, primeiramente dos povos indígenas, posteriormente, da população africana e afro-brasileira.

Para desconstruir o mito da democracia racial no Brasil, Nascimento (2016) explorou dois conceitos: miscigenação e genocídio. A ideia de miscigenação é o instrumento mais forte utilizado pela classe dominante brasileira para que não apenas a ideologia da branquitude, mas o próprio embranquecimento da população ocorresse de fato. Mas, para o referido autor, a origem dessa miscigenação é o estupro da mulher negra. Esse corpo violentado da mulher negra pelo homem branco será supostamente responsável pelo clareamento da população brasileira, provocando o desaparecimento da mancha negra. A relação desta mulher com o homem branco resulta num novo produto, num novo homem: o miscigenado. E este é representado por uma degradação de termos que busca dar nome ao corpo miscigenado, conforme sua cor de pele se afaste da cor negra. No entanto, essas denominações representam o mesmo homem de cor: o negro. Confirmando tal pensamento, Nascimento revela que

um brasileiro é designado preto, negro, moreno, mulato, crioulo, pardo, mestiço, cabra – ou qualquer outro eufemismo; e o que todo o mundo compreende imediatamente, sem possibilidade de dúvidas, é que se trata de um homem-de-cor, isto é, aquele assim chamado descende de africanos escravizados. Trata-se, portanto, de um negro, não importa a gradação da cor da sua pele (NASCIMENTO, 2016, p. 48).

Além da miscigenação como estratégia de embranquecimento e de apagamento do negro nessa sociedade civilizada, Nascimento (2016) destaca outras estratégias usadas por essa ideologia da branquitude, como o incentivo e investimento para a vinda de imigrantes europeus. A fomentação para a entrada de imigrantes europeus no Brasil, com o apoio do próprio Estado, ocorreu ao longo do século XIX e primeiras décadas do

século XX, conforme apresentado pelo historiador Clóvis Moura. Ainda no final do século XIX, com a finalidade de apagar a memória da escravização de africanos, “uma Circular n. 29, de 13 de maio de 1891, assinada pelo ministro das Finanças, Rui Barbosa, ordenou a destruição pelo fogo de todos os documentos históricos e arquivos relacionados com o comércio de escravos e a escravidão em geral” (NASCIMENTO, 2016, p. 58).

Diante de fatos como esse, em que a memória de um grupo étnico racial é destruída, como falar de democracia racial? Que democracia é essa que permite a construção da história e memória de apenas um dos grupos que a constitui? São situações como essas que levaram Abdias Nascimento (2016) a evidenciar que a democracia racial nunca existiu e que essa foi uma manobra do grupo político, econômico e social privilegiado, com o apoio da estrutura estatal, para evitar o confronto com a população negra, a reivindicação de direitos e participação ativa na arena política, alimentando a falsa ilusão de que a segregação e a discriminação nunca fizeram parte das relações sociais, econômicas e culturais nesse país. No entanto, enquanto essa falsa “democracia racial” foi ocupando espaço por meio das obras dos intelectuais e intérpretes do Brasil que a propagaram, o que ia sendo efetivamente construído era a destruição de um fenótipo negro que contrariava os ideais de uma branquitude.

No que condiz a democracia racial que tanto foi pregada enquanto instrumento de uma ideologia da classe dominante, e, portanto, da branquitude, comungamos com Nascimento quanto este discorre que

Devemos compreender “democracia racial” como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país (NASCIMENTO, 2016, p. 111).

Assim sendo, para Nascimento (2016), o Estado brasileiro atuou para destruir a “mancha negra” da nossa sociedade, e essa destruição necessariamente não foi através da morte, da violação física de homens e mulheres negras, porém, através do apagamento cultural, e por uma alienação psicológica do negro que passou a negar a si próprio, na busca de parecer com o branco. Para Abdias Nascimento essa ação do estado

brasileiro munido de alianças com a Igreja Católica e com todas as demais instituições dominadas pela força e poder da branquitude, representou e continua representando um processo de genocídio – a destruição do ser negro numa perspectiva cultural e psicológica.

Ao ler sua obra, interessou-nos explorar o pensamento de Abdias Nascimento para tratar do falso discurso de que existe uma democracia racial no Brasil. De acordo com as respostas dadas pelos/as professores/as que lecionam a disciplina de História Anos Finais do Ensino Fundamental, podemos identificar que o objeto de conhecimento por eles/elas apontado como difícil de ser trabalhado no 9º ano: “A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição”. Partindo desse objeto, iremos explorar como a proclamação de um sistema republicano no Brasil, o qual adotou como regime político a democracia, foram excludentes, e não reconheceram os recém-libertos do sistema escravista como cidadãos brasileiros. Assunto explorado por Abdias Nascimento em sua obra, ao destacar que

um decreto de 28 de junho de 1890 concede que é inteiramente livre a entrada, nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho [...] excetuados os indígenas da Ásia ou da África, que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos (NASCIMENTO, 2016, p. 86).

Já no que diz respeito ao século XX, o autor continua apresentando dados que confirmam a falácia que foi a democracia racial no Brasil:

Em várias oportunidades no período de 1921 a 1923, a Câmara dos Deputados considerou e discutiu leis nas quais se proibia qualquer entrada no Brasil “de indivíduos humanos das raças de cor preta”. Quase no fim do seu governo ditatorial, Getúlio Vargas assinou em 18 de setembro de 1945, o Decreto-Lei nº 7967, regulando a entrada de imigrantes de acordo com “a necessidade de preservar e desenvolver na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia”. Nos últimos tempos, o governo tem exercido uma política de estimular a imigração dos racistas brancos expulsos das recém-liberadas colônias da África: belgas do ex-Congo Belga, portugueses de Angola e Moçambique (NASCIMENTO, 2016, p. 86).

Explorando esses episódios, podemos questionar que democracia racial era essa? Para quem ela de fato delegava direitos e poderes políticos? Partindo dessas indagações, estaremos contribuindo para que os/as discentes da Educação Básica enxerguem que

ainda hoje nosso modelo de democracia não inclui a todos e todas, principalmente, a população de origem africana.

3.3 Carolina Maria de Jesus descortina a São Paulo da década de 1950: a modernidade X a fome

Carolina Maria De Jesus nasceu em 14 de março de 1914, na cidade de Sacramento em Minas Gerais. Estudou até o segundo ano primário. Em 1937, migra para São Paulo, onde inicialmente irá trabalhar como empregada doméstica, passando a morar na favela do Canindé na década de 1940. Foi nesta favela que deu à luz aos seus filhos: João José (1947), José Carlos (1949) e Vera Eunice (1953). Mãe solo, trabalhava como catadora de papéis e metais, e por meio da venda desses objetos recicláveis garantia a sua sobrevivência e de sua família.

A escrita de Carolina Maria de Jesus se faz original e relevante por vários elementos, entre os quais podemos citar: mulher negra, pobre, favelada e mãe solo. Na década de 1930, quando trabalhava como doméstica, na casa de um médico, em São Paulo, costumava pedir a seu patrão (o médico) para que durante sua folga pudesse ficar lendo na biblioteca que ele tinha em sua casa, único expediente que lhe permitia algum acesso ao mundo dos livros que a encantava. Quando deixou de trabalhar como empregada doméstica passou a ler apenas os livros que encontrava no lixo. Foram estas leituras, tanto quanto o meio de acessá-las, que fizeram de Carolina Maria de Jesus uma escritora singular.

Carolina não apenas lia o que encontrava, mas quando retornava da labuta, aproveitava seu pouco tempo no barraco onde vivia com seus filhos para escrever sobre a fome que perseguia a vida dos que viviam nessa realidade social. Ela também relatava sobre o cotidiano dessas pessoas faveladas que eram despejadas dos centros das cidades sem direito à dignidade humana. Esse cotidiano dos favelados denunciava as relações hostis de violência entre seus moradores, a sexualização precoce das crianças, a falta de respeito entre os adultos, a linguagem pornográfica que predominava no ambiente, a violência doméstica, a falta de respeito e cumplicidade entre os casais, levando muitos deles, tanto os homens como as mulheres, naturalizarem a prática do adultério; além da prostituição, do alcoolismo e do alto índice de suicídio como fuga à fome.

Enquanto descendente de povos escravizados, Carolina Maria de Jesus rememora em 13 de maio de 1955 a liberdade de seu povo: “Hoje amanheceu chovendo. É o dia da Abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos” (JESUS, 2019, p. 30). Aqui, Carolina reflete sobre a conquista da liberdade que ainda está por vir. Presa nessa realidade na qual ela estava inserida, nos leva a olhar para o tempo presente, para nosso entorno, e percebermos que esta luta se estende até os nossos dias.

No decorrer da narrativa, a escritora acentua uma outra escravidão a que o povo negro do pós-abolição se encontra aprisionado. E, ao fazer isso, Jesus (2019) denuncia que a liberdade reconhecida pelo Estado, é uma liberdade forjada, visto que a criminalidade e a marginalidade foram naturalizados como os lugares destinados ao seu povo. Daí porque “nas prisões os negros eram os bodes expiatórios” (JESUS, 2019, p. 30). Além disso, no 13 de maio de 1958, o registro deixado por essa mulher é de mais um tipo de escravidão, a qual mata, tortura e desumaniza tanto quanto aquela dos séculos XVI ao XIX: a fome. “E assim, no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravidão atual – a fome” (JESUS, 2019, p. 32).

Quarto de Despejo mostra que, por meio da criminalização ou da fome, o Estado faz uso da força repressiva para submeter esses corpos negros indesejados. No trecho que segue podemos perceber o quanto essa violência contra esses homens e mulheres negros perpetua os preconceitos e discriminações originados no antigo sistema escravista:

Eu estava pagando o sapateiro e conversando com um preto que estava lendo um jornal. Ele estava revoltado com um guarda civil que espancou um preto e amarrou numa árvore. O guarda civil é branco. E há certos brancos que transforma preto em bode expiatório. Quem sabe se guarda civil ignora que já foi extinta a escravidão e ainda estamos no regime da chibata? (JESUS, 2019, p. 108).

Escrevendo no contexto da segunda metade da década de 1950, o diário de Carolina Maria de Jesus não revela somente a marginalidade social dos que vivem na favela do Canindé. No seu texto, a escritora denuncia o preconceito racial que ela, como mulher, sentia pela cor negra de sua pele, levando-a a escancarar os desafios que uma mulher negra e pobre tinha que suportar pelo fato de que essa condição na qual vivia determinava para ela um lugar (da pobreza, sem domínio da leitura e escrita), e este lugar não era por ela assumido; pelo contrário, ela o transgredia, quando passava a querer assumir um outro lugar por meio da escrita, um lugar preferencialmente

reservado para homens e brancos. Sobre isso, Jesus registra que: “Quis saber o que eu escrevia. Eu disse ser o meu diário. – Nunca vi uma preta gostar tanto de livros como você. Todos têm um ideal. O meu é gostar de ler” (JESUS, 2019, p. 26). Evidenciando que o estranhamento e resistência daqueles que não aceitavam que ocupasse esse não lugar também era compartilhado pelas pessoas da favela, Jesus continua: “Sentei ao sol para escrever. A filha da Sílvia, uma menina de seis anos, passava e dizia: – Está escrevendo, negra fedida! A mãe ouvia e não repreendia. São as mães que instigam” (JESUS, 2019, p. 26).

Nota-se, que apesar de ser um corpo de mulher, pobre e negra, a favela não era seu lugar, e os que lá se encontravam, não se relacionavam bem com a Carolina, exatamente por vê-la como um corpo estranho, deslocado, fora do lugar, tendo em vista o gosto da autora pelos livros. E esse gosto pela leitura a tornava ciente do ódio, da raiva que tantos nutriam por ela. No entanto, Carolina reagia da seguinte maneira: “Mesmo elas [e eles] aborrecendo-me, eu escrevo. Sei dominar meus impulsos. Tenho apenas dois anos de grupo escolar, mas procurei formar o meu caráter” (JESUS, 2019, p. 16.) E Carolina segue seu diário, nos mostrando o quanto a sociedade brasileira, mesmo com meio século depois de abolida a escravidão, continuava racializada. E esta racialização se dava em todos os aspectos: político, econômico, geográfico, de exclusão racial e na violência sofrida.

No entanto, uma das revelações mais fortes, uma prova de resistência pelo direito à identidade negra, a escritora escreveu com orgulho:

Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rústico, eu até acho cabelo de negro mais iducado do que o cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo de branco é só dar um movimento na cabeça e ele já sai do lugar. É indisciplinado. Se é que existe reencarnação, eu quero voltar sempre preta. (JESUS, 2019, p. 64).

Carolina nos apresenta aqui um exemplo de reconhecimento e valorização de si, validando positivamente sua cor, seu corpo, sua estética de mulher negra.

Entre os elementos que o livro *Quarto de Despejo* nos possibilita explorar nas aulas de História, podemos destacar a apurada consciência política e social. Enquanto mulher favelada, relacionava a pobreza e a fome que afligia os moradores da favela à falta de políticas públicas por nossos representantes. Por meio de sua escrita

aparentemente simples, os sentidos de suas palavras, entre protestos e expectativas, são evidentes: “O que eu aviso aos pretendentes a política, é que o povo não tolera a fome. É preciso conhecer a fome para saber descrevê-la. [...] O Brasil precisa ser dirigido por alguém que já passou fome. A fome também é professora” (JESUS, 2019, p. 29).

Quando a escritora aponta a fome como uma necessidade de ser sentida ou conhecida pelos governantes, é para que estes sintam, conheçam e entendam de forma profunda e subjetiva, como ela e os seus, o que significa a experiência de enfrentar esse flagelo, ao mesmo tempo em que demonstra certa descrença quanto à perspectiva de governantes de origem privilegiada assumirem de fato compromisso com o combate à fome. Jesus (2019) segue dizendo que o combate à fome não passa de uma promessa vazia no discurso dos sujeitos que ocupam os espaços de poder, para que por meio dessas práticas discursivas conquistem o voto do povo. No entanto, passadas as eleições e tendo o cargo eletivo conquistado, afastam-se daqueles que os elegeram, conforme apresentado nesse trecho:

Quando um político diz nos seus discursos que está ao lado do povo, que visa incluir-se na política para melhorar as nossas condições de vida pedindo o nosso voto, prometendo congelar os preços, já está ciente que abordando este grave problema ele vence nas urnas. Depois divorcia-se do povo”. (JESUS, 2019, p. 38).

A consciência de classe social também se faz presente no diário de Jesus (2019): “Quem governa o nosso país é quem tem dinheiro, quem não sabe o que é fome, a dor, e a aflição do pobre. Se a maioria revoltar-se, o que pode fazer a minoria?” (2019, p. 39). O esquecimento do homem e mulher pobre, periféricos é tão evidente pelo poder público, que se observa o desinteresse por parte dessa parcela populacional em exercer sua cidadania, em participar da democracia. Talvez isso seja sentido pela Carolina, por não se ver como cidadã com plena participação no regime democrático, com o direito de voz e atuação política.

O que é sentido, e se vivencia na prática, é uma cidadania que exclui o/a cidadão/ã pobre e ainda o/a trata enquanto moeda de troca, posto que as vésperas das eleições estes visitam as favelas, apertam a mão dos seus moradores/as, dessa forma, selando um “acordo” que ainda é constante nas eleições democráticas, aqui no Brasil, feito de promessas vazias. Por isso que a denúncia: “eu achei mais difícil votar do que tirar o título” (JESUS, 2019, p. 124). Afinal, quem de fato tem propostas que conduzam a um mandato compromissado com a vontade popular? E conforme deixa subentendida a

compreensão da Carolina Maria de Jesus, o direito de o povo votar nem sempre assegura a realidade em que ela e os demais moradores da favela vivem, pelo contrário, o que a leitura de *Quarto de Despejo* nos alerta é quanto à dissipação que um pleito eleitoral representa: “nas ruas só se vê cédulas pelo chão. Fico pensando nos desperdícios que as eleições acarreta no Brasil” (JESUS, 2019, p. 124). Contraditoriamente, esse desperdício material é fonte de renda para os/as eleitores/as que sobrevivem como catadores/as de papéis. Posto que “graças as eleições havia muito papel nas ruas” (2019, p. 124), e isso garantiria um dia de se ter o que comer e enganar a fome.

Apesar de publicada em 1960, do ponto de vista da discussão social, política e econômica, sua obra é atemporal. Isso porque muitos dos elementos que são evidenciados dialogam com o atual momento que a sociedade brasileira enfrenta como o custo de vida e a carestia. Sobre o contexto econômico que ora enfrentava, veja o que nos diz Carolina Maria de Jesus: “Fui fazer compras. [...] O açúcar aumentou. A palavra da moda agora, é aumentou. Aumentou” (JESUS, 2019, p. 134). Nada mais atual, considerando a crise econômica que o Brasil enfrenta em 2022, ano em que escrevemos esse texto.

Mas o texto de Carolina Maria de Jesus é o relato de uma mulher na segunda metade da década de 1950. Período em que tínhamos o país governado pelo presidente Juscelino Kubistchek, o qual venceu as eleições com o lema: “50 anos em 5”. E o que podemos constatar é que esse desenvolvimento para o país, se deu à custa de muita miséria, fome e aumento do contingente de pessoas faveladas. Diante dessa imagem de nação próspera, que crescia com base no consumismo e consequentemente poder de compra, o fato de que uma parcela significativa da população brasileira continuava sobrevivendo sem acesso ao mínimo para se viver dignamente era denunciado pela escritora: “Um operário perguntou-me: É verdade que você come o que encontra no lixo? O custo de vida nos obriga a não ter nojo de nada. Temos que imitar os animais” (JESUS, 2019, p. 112).

Carolina Maria de Jesus nos apresenta a narrativa de um outro Brasil, daquele período de crescimento acelerado e com a entrada massiva do capital estrangeiro, conforme política econômica promovida por Juscelino Kubistchek. O diário escrito por esta mulher, que vive e escreve de dentro da favela do estado mais industrializado do país, revela uma face de desigualdade e de forte exploração social, durante o período em

que o estado e a cidade de São Paulo tinham respectivamente como governador e prefeito: Jânio Quadros (1955-1959) e Ademar de Barros (1957-1961.) Sua narrativa expõe um sistema capitalista que espalha misérias, desumaniza os que são desapropriados de moradia digna, emprego e escolaridade. Esse é o retrato de quem enxerga por baixo a realidade nua e crua de uma nação que produz e reproduz miséria e exclusão a despeito dos momentos de crise ou prosperidade econômica.

A escritora consegue identificar quais eram os reais interesses dos donos do capital e empresários de São Paulo: vender, lucrar e produzir mais riqueza. Para alcançar esses objetivos não havia limites, daí porque preferiam estocar produtos perecíveis, aguardando a alta dos preços, a ter que vender a preços mais baixos, compatíveis com o poder de compra da população mais pobre e moradores de favelas. Nesse ínterim (estocar para aguardar a alta dos preços), acontecia muitas vezes de terem sua mercadoria estragada, e a saída era jogar aos porcos. Essa denúncia foi feita por Carolina Maria de Jesus:

Chegou um caminhão aqui na favela. O motorista e o seu ajudante jogam umas latas. É linguiça enlatada. Penso: É assim que fazem esses comerciantes insaciáveis. Ficam esperando os preços subir na ganância de ganhar mais. E quando apodrece jogam fora para os corvos e os infelizes favelados (JESUS, 2019, p. 34).

Assim, o que não presta, aquilo que já não mais está em condições de ser consumido, serve para alimentar aqueles que sobrevivem dos restos, do que o restante da sociedade descarta no lixo, e por isso a comparação com os porcos; haja vista que endossa o processo de desumanização dessas pessoas que viviam à margem da sociedade e enfrentavam, e continuam a enfrentar ainda hoje, a falta de acesso ao que parece mais básico para a sobrevivência com alguma dignidade.

De acordo com o questionário respondido pelos/pelas docentes da Educação Básica, todos/as elencaram certo grau de dificuldades, uns mais outros menos, em explorar a questão étnico-racial com relação aos objetos de conhecimento presentes na BNCC que constituem o 9º ano. Diante dessa realidade e considerando a denúncia social da fome levantada por Carolina Maria de Jesus, no contexto do processo de modernização, urbanização e industrialização vivenciado no Brasil ao longo da década de 1950, procuramos estabelecer um diálogo desta pensadora negra com o objeto de conhecimento "Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus

desdobramentos em um país de transformação”, de modo a problematizar os supostos avanços da modernidade.

3.4 O pretuguês e amefricanidade: categorias criadas por Lélia Gonzalez

Uma mulher de grande relevância para o enegrecimento da historiografia brasileira é a mineira Lélia Gonzalez. Apesar de ter passado um bom tempo silenciada no espaço acadêmico e no próprio debate público, é uma pensadora que nestas duas primeiras décadas do século XXI vem emergindo nas discussões acadêmicas, principalmente, em virtude de sua participação no movimento negro e reflexões sobre racismo e feminismo. Hoje conhecer, ler a respeito de Lélia Gonzalez é urgente e insurgente, haja vista ter sido a primeira intérprete do Brasil a trazer para o debate público, seja em seus livros, artigos, palestras e/ou entrevistas, a questão de classe, raça e gênero, denunciando uma sociedade racista e a realidade de exclusão social e violência em que vive a juventude negra.

Lélia Gonzalez nasceu em 01 de fevereiro de 1935, em Belo Horizonte (MG), seu pai era um operário negro e a mãe empregada doméstica com ascendência indígena. Uma família grande e humilde, constituída por uma prole de dezoito filhos, sendo Lélia a penúltima entre seus irmãos. Aos 7 anos, em 1942, já órfã de pai, juntamente com toda a família vai se mudar para o Rio de Janeiro, posto que um de seus irmãos mais velhos, Jaime de Almeida, havia recebido uma proposta para jogar no Flamengo e, dessa forma, o sonho de mudar de vida motivou a família Almeida, que partiu na busca de melhores dias. No Rio de Janeiro, ela permaneceu até os últimos dias de vida, vindo a falecer em julho de 1994. Lélia revela que, ao chegar ao Rio de Janeiro, seu lugar de menina pobre e negra não foi diferente das demais brasileiras que como ela ocupavam esse lugar e, portanto, “ainda na infância, chegou a trabalhar como babá de filhos de diretores do clube em que seu irmão jogava” (RATTS; RIOS, 2010, p. 30).

Lélia concluiu o Ensino Secundário, em 1954, no Colégio Pedro II, e em 1958 terminou sua formação acadêmica em História e Geografia, tornando-se também bacharel em Filosofia em 1962. Todas essas formações ocorreram na Universidade do Estado da Guanabara (atual UERJ). Anos depois, seguiu na pós-graduação fazendo mestrado e doutorado em estudos antropológicos e políticos problematizando as questões de gênero e de raça. Foi professora da rede pública de ensino e lecionou

também em faculdades e universidades, entre elas, a PUC/RJ. O sobrenome Gonzalez é acrescido ao nome dessa historiadora, a partir de 1964, quando se casou com o espanhol Luiz Carlos Gonzalez. Essa união será um divisor de água em sua vida pois, a partir da convivência com esse companheiro, passou a ver-se como mulher negra, e a construir uma identidade que valorizava sua ancestralidade africana, assim como sua beleza e estética negra.

Entre os posicionamentos teóricos assumidos por Gonzalez, fazemos alusão ao fato dela não ter exaltado a figura do mulato brasileiro, alegando que esta mestiçagem é fruto do estupro, da violência praticada contra as mulheres negras, desde quando teve início o processo de colonização na América portuguesa. E essa valorização dada ao mulato reflete na construção de um Brasil alicerçado na ideologia da branquitude, que procurou por todos os meios, estratégias de clareamento através da teoria da miscigenação, a qual está associada o mito da democracia racial. Gonzalez comenta que os “casamentos interraciais nada mais foram do que o resultado da violação de mulheres negras por parte da minoria branca dominante, tais como senhores de engenho, traficantes de escravos etc.” (GONZALEZ, 2018, p. 35).

Gonzalez descreve que a mulher negra se apresenta no contexto do escravismo como a mucama, a quem “cabia-lhe a tarefa de manter, em todos os níveis, o bom andamento da casa-grande: lavar, passar, cozinhar, fiar, tecer, costurar e amamentar as crianças nascidas do ventre ‘livre’ das sinhazinhas” (GONZALEZ, 2018, p. 39). Deste cuidado materno com os filhos do homem branco (seu senhor), aflora a outra figura na qual se desdobra a mulher negra:

Foi em função de sua atuação como mucama que a mulher negra deu origem à figura da mãe preta, ou seja, aquela que efetivamente, ao menos em termos de primeira infância (fundamental na formação da estrutura psíquica de quem quer que seja), cuidou e educou os filhos de seus senhores, contando-lhes histórias sobre o quibungo, a mula sem cabeça e outras figuras do imaginário popular (Zumbi, por exemplo) (GONZALEZ, 2018, p. 39).

Problematizando a figura da mulher negra, Gonzalez promove o protagonismo desta mulher. Compreende-se então, que foi pelo acalento e os cuidados pueris dados aos filhos/as dos senhores brancos que a mãe preta irá ser responsável por introduzir, no Brasil, uma linguagem elaborada pelos valores da cultura africana, a qual Gonzalez irá conceituar por pretuguês:

Ou seja, aquilo que chamo de “pretuguês” e que nada mais é do que marca de africanização do português falado no Brasil (nunca esquecendo que o colonizador chamava os escravos africanos de “pretos”, e de “crioulos” os nascidos no Brasil) é facilmente constatável sobretudo no espanhol da região caribenha. O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, e também a ausência de certas consoantes (como o L ou o R, por exemplo), apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo (e isso sem falar nos dialetos “crioulos” do Caribe) (GONZALEZ, 2020, p. 128).

O pretuguês representa a forte presença da cultura africana na cultura brasileira, e esse legado é fruto da resistência da mãe preta. Ainda conforme Gonzalez: “conscientemente ou não, ela passou para o brasileiro branco as categorias das culturas negro-africanas de que era representante. Foi por aí que ela africanizou o português falado no Brasil (transformando-o em “pretuguês”)” (GONZALEZ, 2020, p. 129). Assim como Gonzalez elaborou o conceito de pretuguês, considerando um processo que não foi uma prática cultural restrita apenas ao povo brasileiro, mas algo que se proliferou no Novo Mundo no contexto colonial, a historiadora irá articulá-lo a um outro termo por ela formulado: o de amefricanidade. Sobre este, a professora e militante revela que

Essas e muitas outras marcas que evidenciam a presença negra na construção cultural do continente americano me levaram a pensar a necessidade de elaboração de uma categoria que não se restringisse apenas ao caso brasileiro e que, efetuando uma abordagem mais ampla, levasse em consideração as exigências da interdisciplinaridade. Desse modo, comecei a refletir sobre a categoria de amefricanidade. (GONZALEZ, 2020, p.129).

Se faz importante ressaltar que estes conceitos buscam romper com uma epistemologia edificada sobre o pensamento eurocêntrico e reconhecida como história única, marcada pela branquitude que construiu um modelo universal de ser sujeito da história e compreender o mundo em sua volta. Dessa maneira, Lélia Gonzalez (2019) propõe uma transgressão dessa epistemologia, apontando caminhos para outras formas de ver e pensar a sociedade não apenas aqui, no Brasil, mas na Améfrica Ladina, ou seja, nessa América que se constituiu enquanto território cultural, a partir de culturas outras, com as contribuições dos povos indígenas que já viviam neste continente antes da chegada do branco europeu, e que também traz as marcas deixadas pela diáspora

africana, que aqui foi se organizando, criando meios de se opor e resistir ao sistema escravista. Sobre isso, Gonzalez assegura que

a América, enquanto sistema etnogeográfico de referência, é uma criação nossa e de nossos antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos. Por conseguinte, o termo americanas/americanos designa toda uma descendência: não só a dos africanos trazidos pelo tráfico negreiro como a daqueles que chegaram à América muito antes de Colombo. Ontem como hoje, americanos oriundos dos mais diferentes países têm desempenhado um papel crucial na elaboração dessa amefricanidade que identifica na diáspora uma experiência histórica comum que exige ser devidamente conhecida e cuidadosamente pesquisada (GONZALEZ, 2020, p. 135).

Inclusive, a categoria de amefricanidade e pretuguês estarão dialogando com as demandas do Movimento Negro, em pleno contexto da ditadura civil militar, e posteriormente no processo de redemocratização do país, ao longo da década de 1980. Vale ressaltar que, durante o regime autoritário e de restrição à liberdade praticado pelo estado brasileiro sob o poder dos militares, falar sobre racismo era ser alvo de censura e estar na contramão da Lei de Segurança Nacional. No entanto, será diante da repressão, da violência e da vigilância dos aparelhos do Estado, que ativistas negros irão driblar esses instrumentos repressores e se engajarão na construção de um movimento que representasse suas especificidades diante do racismo, discriminação racial e exclusão que faziam parte do cotidiano de homens e mulheres negras/os desse país. E quando falamos nessa formação do movimento negro no contexto da ditadura, de acordo com Gonzalez (2018), não podemos deixar de evidenciar que o movimento negro passou por vários avanços, exatamente pela militância e não aceitação da subalternidade e marginalidade que, de maneira geral, o Estado brasileiro impunha e continua impondo com relação à população negra.

Para que tenhamos uma melhor compreensão dessa luta do povo negro no pós-abolição, a historiadora irá traçar uma linha do tempo, ao longo do século XX, esboçando a organização seja cultural, política e social dos negros no Brasil. Neste esboço, irá abordar o surgimento da imprensa negra, tendo esta, um destaque muito grande a partir do Jornal O Clarim d'Alvorada, que perdurou de 1924 a 1932, e a organização da Frente Negra Brasileira-FNB (1931-1938), ambos no Estado de São Paulo. Gonzalez (2018) segue explicando que

O período que se estendeu de 1945 a 1948 caracterizou-se, portanto, pela intensificação das agitações intelectuais e políticas dessas entidades que, agora tratavam da redefinição e implantação definitiva das reivindicações da comunidade negra. O Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, foi a mais alta expressão desse tipo de entidade. [...] O TEN inaugurou um importante processo que se estenderia pelos anos sessenta até os dias atuais (apesar do autoexílio do seu fundador Abdias do Nascimento, nos Estados Unidos, a partir de 1968). (GONZALEZ, 2018, p. 150-151).

Gonzalez também destaca, na década de 1970, como a militância se reorganiza tendo em vista a influência de fatores externos como: a luta dos direitos civis nos EUA, onde emergem personagens centrais como Martin Luther King e Malcom X, além das Guerras de Libertação dos povos negros de língua portuguesa. Diante desse cenário, o Brasil parece terreno fértil para a rearticulação da militância negra. No que diz respeito ao Rio de Janeiro, podemos destacar a presença das mulheres negras, não só na própria formação do Movimento Negro Unificado (MNU), como também assumindo cargos de chefia. Mas, conforme apresenta Gonzalez (2020), esse protagonismo das mulheres negras inicialmente encontrou resistência, uma vez que ainda era um ambiente marcado por um forte machismo. Apesar disso, essa objeção só ocorreu por parte de um grupo mais velho que, por sua vez, estava mais atrelado a uma cultura patriarcal. Isso precisava ser discutido dentro do movimento, algo evidente para a ala mais jovem, que estava vivendo um outro contexto, marcado por interesses afins, entre homens e mulheres negros/as, ao mesmo tempo em que se reconheciam suas diferenças de forma não hierarquizada.

Por sua vez, foi por meio dessa participação de mulheres negras que o movimento se expandiu, chegando inclusive à criação do Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), que vai dialogar com a militância de São Paulo. Desse momento em diante, por volta de 1976, São Paulo e Rio de Janeiro passam a afinar os contatos, tendo por objetivo maior, organizar um movimento negro de caráter nacional. Como resultado desse processo de articulação da militância negra de diversas partes do país, finalmente foi organizado um protesto que ocupou as escadarias do teatro de São Paulo, no dia 18 de junho de 1978, o qual deu origem ao Movimento Negro Unificado (MNU). E com isso, constatamos que o nascimento do MNU, veio significar um marco na história da população negra do país.

Relacionando a discussão feita até aqui, com o questionário respondido pelos/as professores/as de História, estes/as demonstraram sentir dificuldades em explorar nas

turmas de 9º ano, o objeto de conhecimento “as questões indígena e negra e a ditadura” presente na BNCC. Esse é um dos objetos que vai exatamente ao encontro do que sinaliza Gonzalez ao falar sobre a organização, a luta e a resistência da militância negra em plena ditadura civil-militar, mesmo diante da censura dos órgãos de repressão e da atuação da Lei de Segurança Nacional. A pensadora nos mostra que a articulação da militância negra vai ter como epicentro a região Sudeste, sendo inclusive em São Paulo que se forma o MNU. São homens e mulheres negros do Rio e de São Paulo que irão alavancar os movimentos negros que se espalharão por outras regiões do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma sociedade antirracista perpassa, necessariamente, a escola, aliado a um ensino que pautar as questões étnico-raciais e coloque o protagonismo negro como um dos alicerces da formação histórica do Brasil, o que implica num currículo que não priorize o eurocentrismo, a ideologia da branquitude como o fio condutor da humanidade, da história de uma nação. Uma sociedade onde todos/as sejam respeitados/as, independente do grupo étnico-racial que façam parte, só será possível quando histórias outras puderem também ganhar visibilidade sem subjugar outros povos, apagando e silenciando outras memórias.

Nos últimos 20 anos, no campo da Educação, o Brasil vem construindo uma pauta que dialoga com questões étnico-raciais e pontua a necessidade de conhecer a história da população africana e afrodescendente para se construir novas narrativas e, com isso, colocar a população negra como sujeito da história. O marco dessa agenda foi a Lei n. 10.639/2003, publicada no início do governo de Luís Inácio Lula da Silva. Até então, as políticas de Estado como também as de governo que vinham sendo efetuadas não demonstravam preocupações com o direito ao acesso e a permanência dessa parcela populacional na escola; e muito menos, com a forma que eram representados nas narrativas dos recursos didáticos que circulavam nas salas de aula e que, por sua vez, contribuíam para endossar os estereótipos de inferioridade e de subalternidade, ou seja, as práticas silenciosas do racismo à brasileira. Essa lei é fruto de uma luta organizada e protagonizada pelo movimento negro, que militou pela conquista desse direito, conforme afirmou Petrônio Domingues, ao longo de “todo o período republicano, empreendendo dinamicamente, diversas estratégias de luta a favor da população negra” (DOMINGUES, 2007, p. 101).

Outras iniciativas no campo da educação já haviam sido experimentadas como, por exemplo, através da fundação da FNB, em 1931, em São Paulo, que, entre outras realizações, “desenvolveu um considerável nível de organização, mantendo escola, grupo musical e teatral” (DOMINGUES, 2007, p. 106). Outra ação importante foi a criação do TEN no Rio de Janeiro, idealizado e fundado por Abdias Nascimento em 1944, o qual tencionava a valorização social do negro, e para isso investiu na oferta de educação e arte, mesmo que para um grupo seleto de homens e mulheres negros/as.

Contudo, será durante a ditadura civil-militar iniciada em 1964, especificamente na década de 1970, que teremos a militância negra se rearticulando e exigindo o direito a uma educação institucionalizada que contasse a sua história e valorizasse a sua memória. Por sinal, foi nesse conturbado período de nossa história que o movimento negro ressignificou a luta de Zumbi, negando o 13 de maio como data festiva, passando a criticar a abolição promovida pela redentora branca, a princesa Isabel, e passando a adotar o 20 de novembro como uma data a ser celebrada como símbolo da resistência negra, personificada na figura do herói negro Zumbi dos Palmares. Domingues salienta que

foi entre o final da década de 1970 e início dos anos 1980, que o movimento negro organizado passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica. (DOMINGUES, 2007, p. 114).

Verifica-se que um currículo escolar voltado para a diversidade étnico-racial e, conseqüentemente, uma educação institucional que valorizasse a narrativa do povo negro, era algo que vinha sendo motivo de luta desse grupo marginalizado. Dessa maneira, a conquista proporcionada pela promulgação da lei, ao menos teoricamente, abriu caminho para uma reviravolta na educação do país, haja vista que daquele momento em diante as escolas brasileiras teriam obrigatoriamente que incluir no seu currículo o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, conforme estabelecido pelo decreto assinado em 9 de janeiro de 2003. Concebemos que nesse momento estava sendo promovida uma intervenção singular nos currículos escolares, que iria possibilitar uma educação libertadora e emancipadora para a população negra deste país.

No entanto, romantizar os efeitos dessa medida é cair no conto do vigário, pois conforme pudemos observar em nossa pesquisa, inclusive nas respostas que os/as professores/as de História da Educação Básica nos forneceram, e na minha própria atuação partindo desse mesmo lugar, muito ainda precisa ser feito para assegurar a implementação dessas medidas. Dizemos isso, haja vista que a lei foi importante, e de uma contribuição transformadora indiscutível para a educação brasileira, construindo

pilares para uma equidade racial e uma propositiva antirracista para o currículo escolar; no entanto, ela precisa chegar mais próxima do/a professor/a, este/a é quem necessita apropriar-se dela, para que a condução de suas aulas a inclua e crie outras perspectivas sobre o outro, sobre os povos africanos e afrodescendentes.

Identificamos outras políticas estatais que foram criadas para se somar a recomendação da Lei n. 10.639/2003, como a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, além do próprio Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que apesar de ter sido criado em 1997, somente depois da promulgação desta lei passou a investir numa literatura afrorreferenciada, trazendo produções literárias e narrativas historiográficas de autores/as negros/as, os/as quais por sua vez, abordam o negro numa perspectiva de positividade, e não mais estereotipado, como se toda a sua história estivesse imersa no sistema escravista. Esse novo acervo bibliotecário rompe com a possibilidade de leituras que conduzem a uma história eurocêntrica e monocultural, a qual conforme a Chimamanda Adichie é responsável por uma “história única [que] cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (ADICHIE, 2019, p. 26). Precisamos, portanto conhecer essas leituras produzidas por intelectuais negros, nos apropriarmos desses acervos e levá-los para nossas aulas, criando pontes entre o que nos traz o livro didático do aluno e esse rico material, mostrando que a história é escrita e interpretada de um lugar social, racial e também de gênero.

Investigamos que muitas portas foram abertas, mas faltou e continua faltando vontade política para promover essa educação, especialmente na formação inicial e continuada de professores. No espaço escolar, ainda são poucos os que discutem o racismo estrutural, e em alguns casos há até aqueles/as que jogam a responsabilidade dessa pauta, que é coletiva, nas costas do/a professor/a de História, como se esse fosse um problema que apenas os/as docentes dessa área do ensino tivessem a responsabilidade de refletir e agir a respeito.

Os desafios são muitos. Mas o que não podemos é desistir desse engajamento, por meio do qual iremos contribuir para a formação de cidadãos/ãs engajados com uma sociedade onde a cor e a origem do outro não seja motivo para exclusão e práticas racistas. Continuamos apostando no reconhecimento, respeito e valorização da diversidade racial.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMADA, Sandra. **Abdias Nascimento**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Edital n. 7/2018 CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-7-2018-pibid-pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

_____. **Decreto n. 4.886, de 20 de novembro de 2003**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de novembro de 2003b.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, jun., 2005.

_____. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação. SECAD; SEPPPIR, 2013.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

DAVIS, Ângela. **Ângela Davis**: uma autobiografia. Tradução Heci Regina Candiani. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

_____. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, p. 100-122, 2007.

FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto; CARDOSO, Berta Leni Costa. Quinze anos de implementação da lei 10.639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 9, n. 3, p. 59-86, jul/set, 2019.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FERREIRA, Mary Vânia Nogueira. **“Raça” e classe no pensamento social brasileiro: uma abordagem sobre a obra de Clóvis Moura**. 2013.158 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Programa de Pós Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

GONZALEZ, Lélia. **Lélia Gonzalez: primavera para as rosas negras**. São Paulo: UCPA Editora, 2018.

_____. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, Intervenções e Diálogos**. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, Bell. **E eu não sou uma mulher?** Mulheres negras e o feminismo. Tradução Bhuvli Libânio. 5 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020a.

_____. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017.

_____. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução Bhuvli Libânio. 10 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020b.

_____. **Teoria feminista: da margem ao centro**. Tradução Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10 ed. São Paulo: Ática, 2019.

MATOS, Júlia; SENNA, Adriana Kivanski de. Mestrado profissional de história e a formação docente para a pesquisa. **Revista Latino-Americana de História**. v. 2, °. 6. p. 210 – 222, agosto/2013 – Edição Especial PPGH Unisinos. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/190/144>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Editora Antígona, 2014.

MOURA, Clóvis. **Dialética Radical do Brasil Negro**. São Paulo: Editora Anita, 1994.

_____. **História do Negro Brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

_____. **Quilombos**: resistência ao escravismo. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020a.

_____. **Rebeliões da senzala**: quilombos, insurreições, guerrilhas. 6 ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2020b.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3 ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

RATTS, Alex; RIOS, Flávia. **Lélia Gonzalez**. 1 ed. São Paulo: Selo Negro, 2010.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito**: a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SANTOS, Carina Santiago dos. **A educação das relações étnico-raciais e o ensino de história na educação de jovens e adultos da Rede Municipal de Florianópolis (2010 – 2015)**. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa do Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2016.

SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. História da África e dos Africanos na educação brasileira: mito ou realidade nos 10 anos da Lei nº 10.639/2003? In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía et al. (org.). **A lei nº 10.639/2003**: pesquisas e debates. São Paulo: Ed. Livraria da Física 2014, p. 107-143.

SILVA, Edimar da. **A história da África e afro-diaspórica no Brasil narrada na revista da ABPN**: temas, problemas e procedimentos. 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Estadual de Maringá, 2020.

SILVA, Elisângela Côelho da. **A história da África na escola, construindo olhares “outros”**: as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2018.

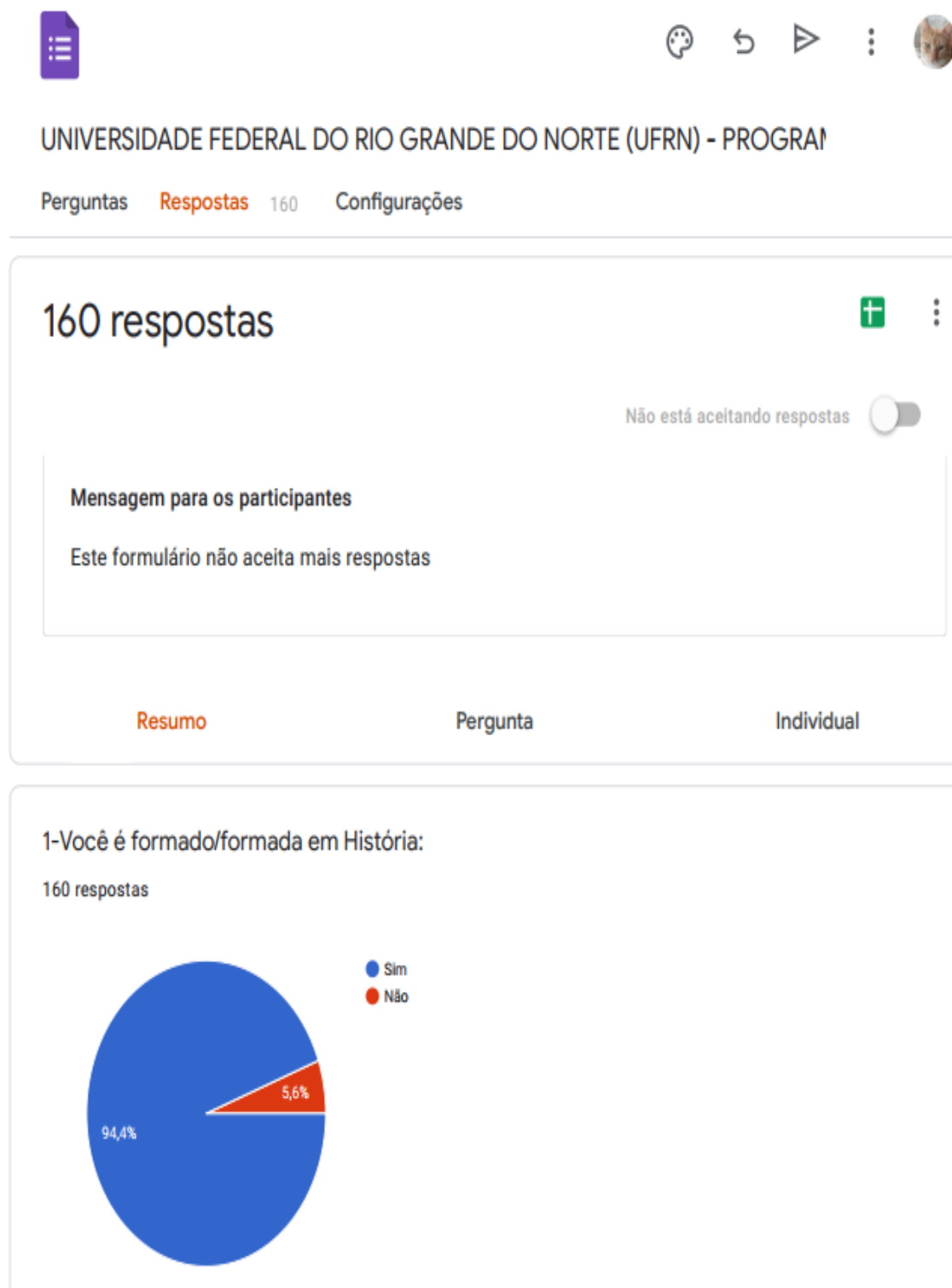
SILVA, Jefferson Pereira da. **Relações étnico-raciais e o espaço escolar**: articulações e dissonâncias entre o movimento negro e o estado brasileiro a partir do programa

nacional do livro didático (1995-2014). 2019. 124 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2019.

SOUZA, Odair de. **A educação para as relações étnico-raciais no ensino de história:** memórias e experiências de professoras da educação básica. 2018. 213 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa do Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2018.

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário no *Google Forms*



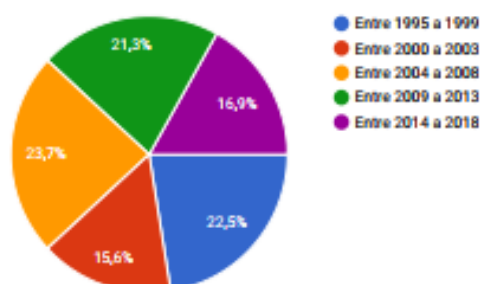
2-É professor/professora:

160 respostas



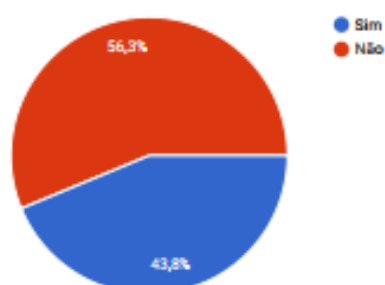
3-Ano de conclusão da graduação (Identificar se sua formação foi anterior ou posterior a criação da Lei 10.639/03 e/ou as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais).

160 respostas



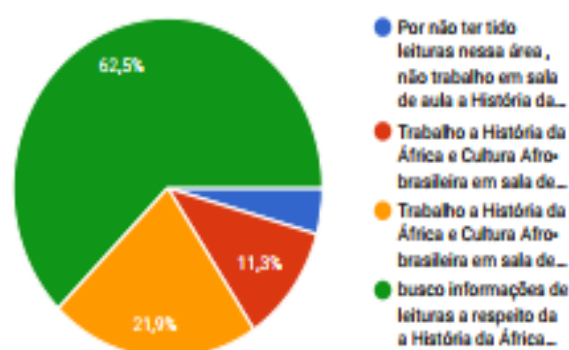
4- Teve História da África e Cultura Afro-brasileira na sua formação inicial?

160 respostas



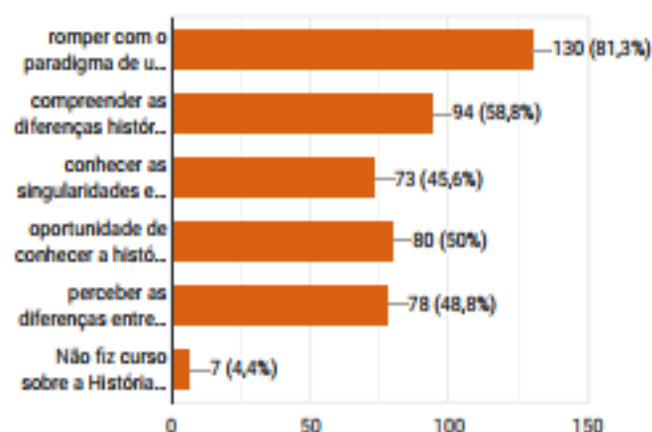
5-Caso tenha respondido NÃO na questão anterior, que consequências essa ausência vem lhe trazendo no dia a dia da sua prática docente:

160 respostas



6- Tema que considerou fundamental para sua prática como professor/professora dentro do curso de História da África e Cultura Afro-brasileira: (se achar necessário, pode marcar mais de uma opção)

160 respostas



7- Você conhece a Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de História da África e dos Afro-brasileiros?

160 respostas



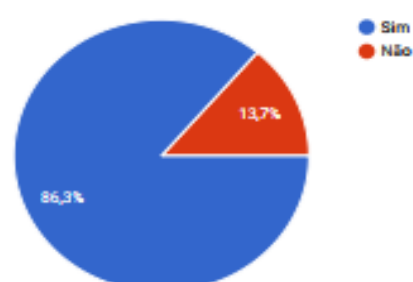
8- De que forma você tomou conhecimento da Lei Federal 10639/03?

160 respostas



9- Já teve conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

160 respostas



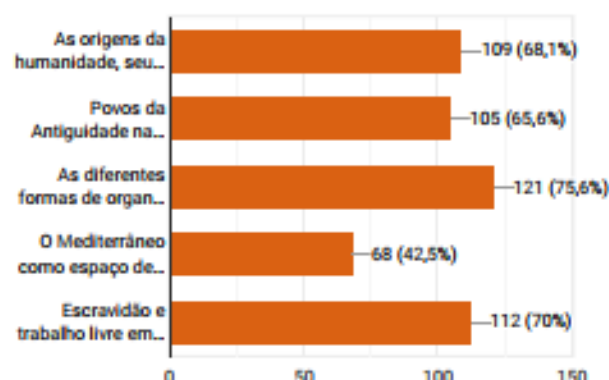
10-Na escola onde você atua, há algum evento ou planejamento que cumpra a proposta da lei 10.639? Se há, você participa?

160 respostas



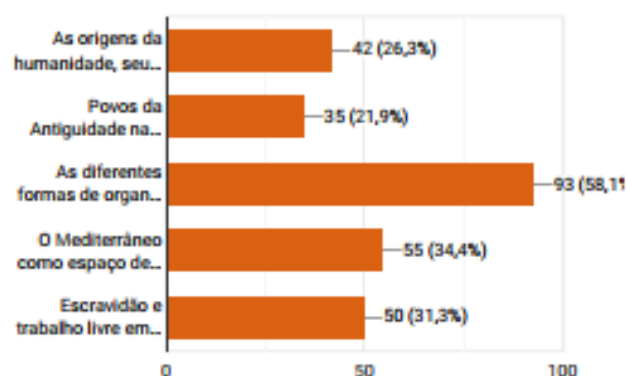
As questões que seguem dos números 11 ao 18 estão presentes na BNCC. São portanto, uma parte do que esse documento estabelece como conhecimentos que os alunos devem dominar a partir de cada um dos anos determinados (de 6º ao 9º ano) para o "Ensino Fundamental- Anos Finais" no componente curricular de História. Foram selecionados somente os conhecimentos que tem alguma relação com a "História e Cultura da África e dos Afro-descendentes", haja vista que nosso objeto de pesquisa tem como foco as relações étnico-raciais" e a lei 10.639/03. 11-Com relação ao 6º ano, quais são os objetos de conhecimento abaixo que você considera fundamentais para se abordar questões que dialogam com as relações étnico-raciais, e consequentemente trabalhar na perspectiva da lei 10.639/03 ? (se achar necessário , pode marcar mais de uma opção)

160 respostas



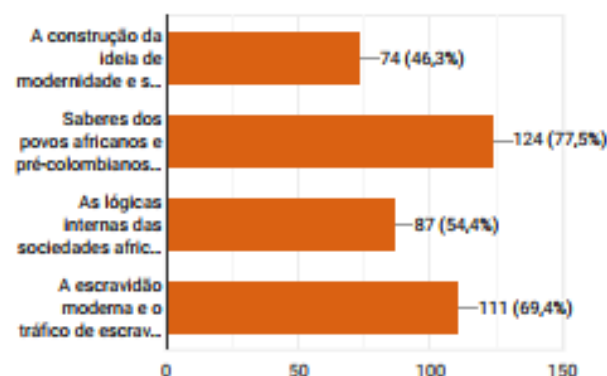
12- Ainda com relação ao 6º ano, quais são os objetos de conhecimento que você sente dificuldades em trabalhar, dentro da perspectiva de criar um processo de ensino-aprendizagem voltado para uma educação antirracista? Os objetos de conhecimentos que devem ser marcados, são aqueles que você identificou na questão anterior (a de número 11) como relevantes para uma educação das relações étnico-raciais, mas que por sua vez, você sente dificuldades em ministra-las em sala de aula: (Fique a vontade para marcar quantas opções considerar necessárias).

160 respostas



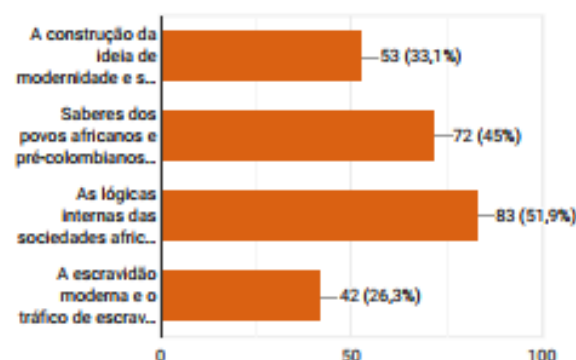
13- Com relação ao 7º ano, quais são os objetos de conhecimento abaixo que você considera mais importantes para se abordar questões que dialogam com as relações étnico-raciais, e consequentemente trabalhar na perspectiva da lei 10.639/03? (Fique a vontade para marcar quantas opções considerar necessárias).

160 respostas



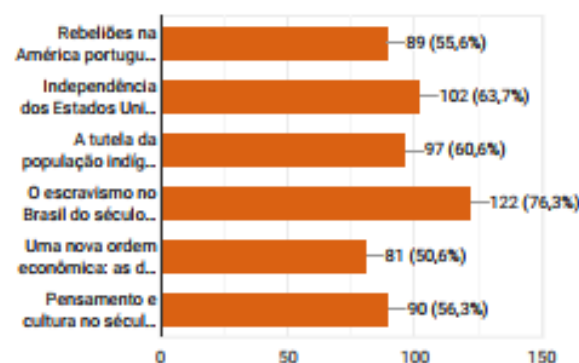
14- Ainda com relação ao 7º ano, quais são os objetos de conhecimento que você sente dificuldades em trabalhar, dentro da perspectiva de criar um processo de ensino-aprendizagem voltado para uma educação antirracista? Os objetos de conhecimentos que devem ser marcados, são aqueles que você identificou na questão anterior (a de número 13) como relevantes para uma educação das relações étnico-raciais, mas que por sua vez, você sente dificuldades em ministra-las em sala de aula: (Fique a vontade para marcar quantas opções considerar necessárias).

160 respostas



15- Com relação ao 8º ano, quais são os objetos de conhecimento abaixo que você considera mais importantes para se abordar questões que dialogam com as relações étnico-raciais, e consequentemente trabalhar na perspectiva da lei 10.639/03? (Fique a vontade para marcar quantas opções considerar necessárias).

160 respostas



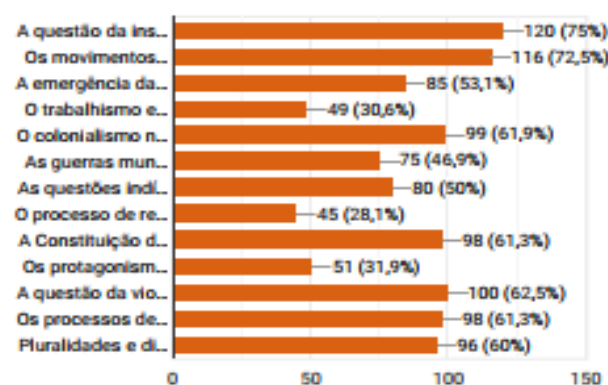
16- Ainda com relação ao 8º ano, quais são os objetos de conhecimento que você sente dificuldades em trabalhar, dentro da perspectiva de criar um processo de ensino-aprendizagem voltado para uma educação antirracista? Os objetos de conhecimentos que devem ser marcados, são aqueles que você identificou na questão anterior (a de número 15) como relevantes para uma educação das relações étnico-raciais , mas que por sua vez, você sente dificuldades em ministra-las em sala de aula: (Fique a vontade para marcar quantas opções considerar necessárias).

160 respostas



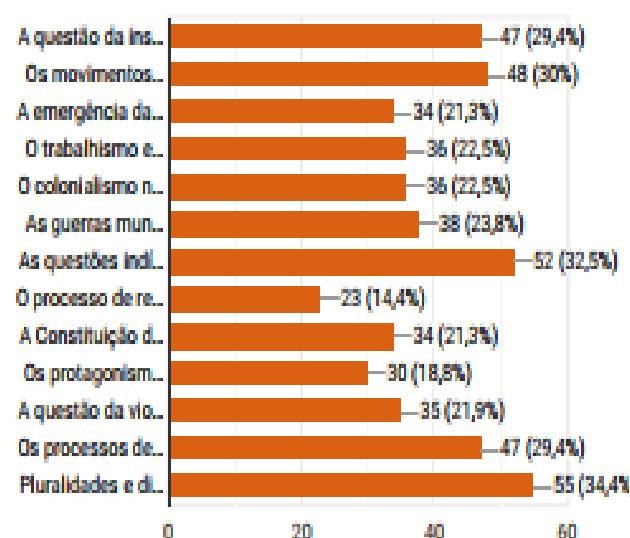
17-Com relação ao 9º ano, quais são os objetos de conhecimento abaixo que você considera mais importantes para se abordar questões que dialogam com as relações étnico-raciais , e consequentemente trabalhar na perspectiva da lei 10.639/03 ? (Fique a vontade para marcar quantas opções considerar necessárias).

160 respostas



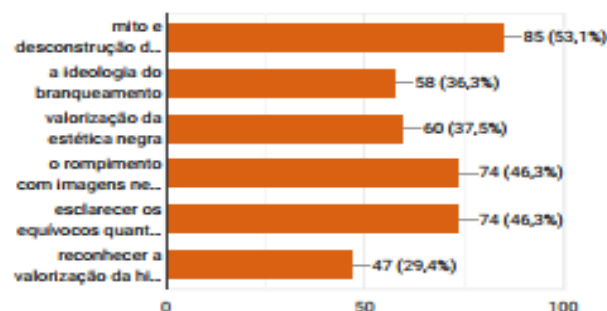
18- Ainda com relação ao 9º ano, quais são os objetos de conhecimento que você sente dificuldades em trabalhar, dentro da perspectiva de criar um processo de ensino-aprendizagem voltado para uma educação antirracista? Os objetos de conhecimentos que devem ser marcados, são aqueles que você identificou na questão anterior (a de número 17) como relevantes para uma educação das relações étnico-raciais, mas que por sua vez, você sente dificuldades em ministra-las em sala de aula: (Fique a vontade para marcar quantas opções considerar necessárias).

160 respostas



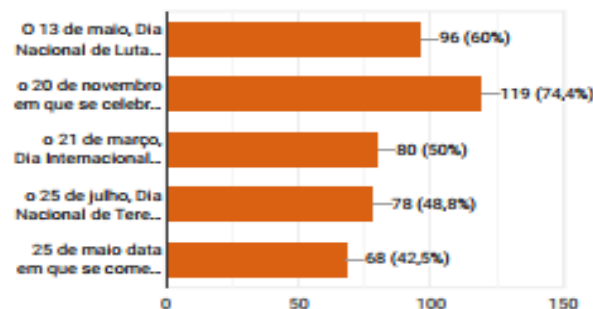
As questões que seguem do número 19 ao 26 são relacionadas aos assuntos mencionados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para uma Educação das Relações Étnico-Raciais. 19- Com relação as discussões elencadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para uma Educação das Relações Étnico-Raciais quais dos assuntos citados abaixo você sente dificuldades em explorar nas suas aulas de História na tentativa de trabalhar uma educação antirracista, por meio da construção de uma consciência política e histórica para diversidade e de valorização e fortalecimento de identidades e direitos da população negra: (Fique a vontade para marcar quantas opções considerar necessárias).

160 respostas



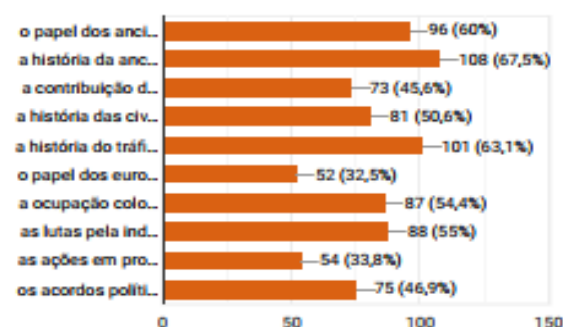
20 – Das determinações que as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais nos trazem para que consigamos provocar uma mudança de mentalidades da população brasileira a respeito da população africana e afro-brasileira, quais dessas datas simbólicas você gostaria de trabalhar com seus alunos, evidenciando a importância para a cultura e visibilidade desses povos: (Fique a vontade para marcar quantas opções considerar necessárias).

160 respostas



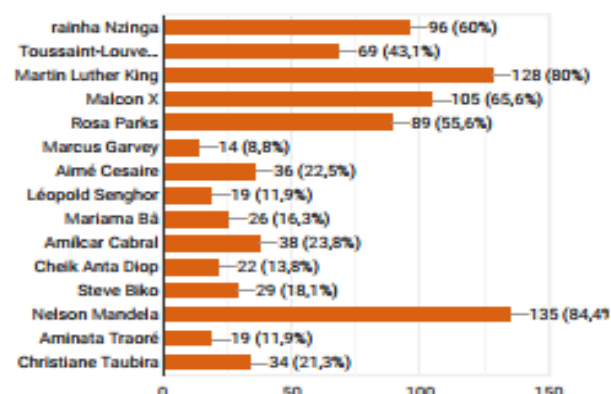
21- Buscando contribuir para uma mudança de mentalidades da população brasileira a respeito da população africana, através de uma História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, quais dos conteúdos abaixo, você gostaria de explorar em sala de aula com seus alunos e alunas: (Fique a vontade para marcar quantas opções considerar necessárias).

160 respostas



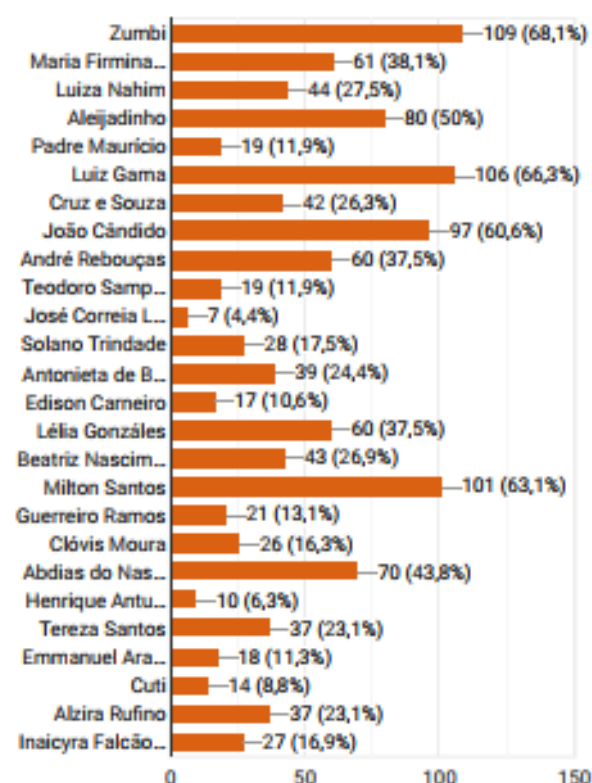
22- Com relação ao ensino de História e Cultura Africana e os diferentes meios que ela pode ocorrer no espaço escolar, devemos proporcionar que nossos alunos e alunas conheçam o protagonismo negro, seja na África ou na diáspora, contribuindo para a história mundial em vários campos: no econômico, social, cultural, tecnológico, artístico e na luta pela libertação do seu povo. Entre esses e essas personagens negras, quais você gostaria de trabalhar junto aos seus alunos e alunas: (Fique a vontade para marcar quantas opções considerar necessárias).

160 respostas



23-Com relação a população afro-brasileira, sabemos que ainda há muito o que se discutir e conhecer sobre sua história e cultura nos espaços escolares. E a disciplina de História tem um papel muito importante em avançar nesse debate. Quanto ao protagonismo de intelectuais artistas, profissionais e escritores negros brasileiros, os quais são citados na Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais quais desses você gostaria de ler, pesquisar e até levar para dialogar com seus alunos e alunas: (Fique a vontade para marcar quantas opções considerar necessárias).

160 respostas



Anexo 2 – Sequências didáticas

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O 8º ANO

Tema: Configurações do mundo no século XIX

Objeto de estudo: Pensamento e cultura no século XIX – darwinismo e racismo

Objetivo:

- ✓ (EF08HI27) *Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas;*

Recurso didático:

Trecho 1: Livro didático do 8º ano

Na década de 1850, as diferenças entre o Centro-Norte e o Sul tornavam-se mais visíveis. No Centro-Norte predominavam o trabalho livre e a pequena propriedade; as indústrias prosperavam e vendiam boa parte da sua produção para o mercado interno. Já no Sul predominavam o trabalho escravo e a grande propriedade escravista (*plantation*); as fazendas de anil, fumo e algodão vendiam seus produtos para o mercado externo (BOULOS, 2018, p.252).

Figura 1 – Progresso Americano, 1872, de John Gast



Fonte: Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Progresso_Americano. Acesso em: 20 abr. 2021.

Trecho 2: do livro “Mulheres, raça e classe”

Seria um erro interpretar o padrão de estupros instituído durante a escravidão como uma expressão dos impulsos sexuais dos homens brancos, reprimidos pelo espectro da feminilidade casta das mulheres brancas. Essa explicação seria muito simplista. O estupro era uma arma de dominação, uma arma de repressão, cujo objetivo oculto era aniquilar o desejo das escravas de resistir e, nesse processo, desmoralizar seus companheiros (DAVIS, 2016, p. 36).

Trecho 3: do livro “Mulheres, raça e classe”

Praticamente todas as narrativas de escravos do século XIX trazem relatos de violência sexual sofrida pelas mulheres nas mãos de senhores e feitores (DAVIS, 2016, p. 37).

Trecho 4: do livro “Mulheres, raça e classe”

Em 1833, quando a “Sociedade Antiescravagista Feminina da Filadélfia foi criada, na esteira da convenção da fundação da Antiescravagista Estadunidense, o número de mulheres brancas simpatizantes à causa da população negra era suficiente para estabelecer o vínculo entre os dois grupos oprimidos. Em um fato de ampla repercussão naquele ano, uma jovem branca se tornou um exemplo dramático da coragem e da militância antirracista feminina. Prudence Crandall foi uma professora que desafiou a população branca de Canterbury, Connecticut, ao aceitar uma menina negra em sua escola. Sua postura íntegra e inflexível durante toda a polêmica simbolizou a possibilidade de afirmar uma poderosa aliança entre a já estabelecida luta pela libertação negra e embrionária batalha pelos direitos das mulheres (DAVIS, 2016, p. 47).

Trecho 5: do livro “Mulheres, raça e classe”

De todas as abolicionistas pioneiras, as irmãs Sarah e Angelina Grimké, da Carolina do Sul, foram as que estabeleceram de modo mais consistente a relação entre escravidão e opressão das mulheres. Desde o início de suas tumultuadas carreiras como oradoras, elas se viram obrigadas a defender o direito de, na condição de mulher lutar publicamente pela abolição – e por consequência, a defender o direito de todas as mulheres de registrar em público sua oposição à escravidão [...]. Uma década antes de

as mulheres brancas organizarem sua oposição massiva contra a ideologia da supremacia masculina, as irmãs Grimké encorajaram as mulheres a resistir ao destino de passividade e dependência que a sociedade lhes impunha, a fim de ocupar o lugar que lhes cabia na luta pela justiça e pelos direitos humanos.[...] Por terem uma consciência tão profunda da indissociabilidade entre a luta pela libertação feminina, as irmãs nunca caíram na armadilha ideológica de insistir que um combate era mais importante do que o outro (DAVIS, 2016, p. 52-56).

Estratégia de ensino

✓ O/a professor/a pode experienciar com a turma o Trecho 1 retirado do livro didático do 8º ano: “História Sociedade & Cidadania”, de Alfredo Boulos, 2018. Em seguida, pode pedir que um/a dos/as alunos/as faça a leitura em voz alta e logo depois a turma identifique dois grandes acontecimentos importantes para a História dos Estados Unidos ao longo do século XIX, conforme um deles, inclusive está evidente no trecho. Isso feito, os/as alunos/as organizados em grupos de 4 pessoas, deverão abrir o livro didático e retirar os trechos principais que falam respectivamente sobre a “Guerra Civil” (1861-1865) e a “Marcha para o Oeste”. Ao terminarem deverão apresentar para a turma.

✓ O/a docente pode usar em slide a imagem 1 – Progresso Americano, 1872, de John Gast, e explorará o contexto em que ela foi produzida assim como abordando as questões que a ela estão intrínsecas como modernidade, interiorização da civilização e progresso para os povos indígenas. Em seguida, pode distribuir uma cópia dessa tela com cada grupo e pedir que os/as alunos/as observem todos os elementos presentes nela e as descrevam. Posteriormente, de acordo com as habilidades e competências dos componentes da equipe, os grupos deverão reproduzir essa tela com o olhar de quem a leu, interpretou e gerou uma nova imagem. Concluída essa reprodução, deverá ser formada uma roda de conversa, onde os grupos irão falar sobre as impressões que essa tela suscitou e apresentarem as reproduções que eles criaram com relação ao trabalho do artista John Gast.

✓ Concluída essa conversação o/a professor/a pode instigá-los/as a realizar uma pesquisa sobre as populações originárias nesse contexto de expansão territorial vivenciado pelos Estados Unidos, explorando a doutrina do “Destino Manifesto” como um discurso que colocava os Estados Unidos enquanto uma nação que tinha uma função divina: conquistar e dominar culturalmente as terras e povos que viviam a oeste de suas fronteiras, possibilitando a estas populações identificadas como inferiores, o direito ao esclarecimento. Em seguida essa pesquisa deverá ser apresentada, e cada grupo deverá fazer uso de algum desses recursos didáticos e por sua vez, orientados pelo/a professor/a: cartazes, painel e/ou produção de um jornal, seja impresso ou gravado. A finalidade com a pesquisa e sua apresentação é que os/as alunos/as passem a compreender que predominou um pensamento de superioridade e civilidade dos norte-americanos (homens brancos) com relação às populações originárias (indígenas, tidos como primitivos), as quais foram atacadas e dominadas em nome do progresso e civilização conduzidos pelos norte-americanos.

✓ Levando-se em consideração que os alunos exploraram a tela “Progresso Americano”, 1872, de John Gast, a qual tem como protagonista uma mulher branca, o/a docente poderá aproveitar a representação da figura feminina nessa tela, retomá-la com os/as alunos/as enfatizando que no século XIX, os Estados Unidos se apresentam como uma nação alicerçada na conquista da liberdade, do progresso e da civilização, mas defendeu o sistema escravista, a subalternidade das mulheres brancas, reproduzindo o discurso da feminilidade para as mulheres de classe média, e explorando o trabalho das outras mulheres (negras e brancas pobres). Diante esse objetivo, para iniciar a discussão, o/a docente pode propor a seguinte sequência de perguntas:

1 – Durante a leitura que fizeram sobre os Estados Unidos ao longo do século XIX no livro didático, vocês identificaram as lutas, as conquistas, os direitos e o próprio protagonismo das mulheres norte-americanas?

2 – Caso tenham identificado algum trecho falando sobre as mulheres, ou outras imagens que foquem nelas, além dessa aqui já abordada, que mulheres são essas? As brancas? As negras? Ou todas elas? E em que condições, ou seja, pertencentes a que classe social?

Diante dos pontos elencados pelos/as estudantes o/a professor/a irá distribuir dois trechos (2 e 3) do livro de Ângela Davis “Mulheres, raça e classe”. Depois que os/as

alunos/as lerem esses trechos 2 e 3 o/a professor/a irá pedir que em grupo, eles/elas respondam as perguntas que seguem abaixo e depois apresentarem para toda a turma:

3 – Que relação podemos estabelecer entre o trecho 2 e o que vocês aprenderam no capítulo do livro didático que explora os Estados Unidos ao longo do século XIX?

4 – Que outra narrativa, a Ângela Davis apresenta, a qual é silenciada no livro didático de vocês?

5 – Por que as opressões das mulheres negras escravizadas são mais plurais que a opressão sofrida pelos homens negros escravizados?

6 – É possível relacionar essas opressões que as mulheres negras escravizadas sofreram nos Estados Unidos ao longo do século XIX com as opressões sofridas pelas mulheres negras escravizadas no Brasil? Por que?

✓ Pela ausência no livro didático de História, de uma narrativa que discuta a luta pela conquista dos direitos e da própria campanha abolicionista nos Estados Unidos, seria interessante que o/a professor/a explorasse mais dois trechos (4 e 5) do livro “Mulheres, raça e classe” da Ângela Davis. Estes trechos podem ser distribuídos com os grupos, os quais irão se organizar numa grande roda na sala de aula, e na sequência o/a docente pode pedir que dois destes grupos, façam as leituras dos trechos 4 e 5.

– O/a professor/a pode perguntar aos alunos/as quais palavras despertaram sua curiosidade ao lerem esses trechos e imediatamente pedirá que eles/elas busquem no dicionário (físico ou pela internet do celular).

– Depois os/as estudantes devem enumerar quais acontecimentos ou pensamentos estavam ocorrendo nos Estados Unidos no período pré, durante e pós-Guerra Civil, que até então, eles/elas nunca haviam lido a respeito. Cada representante do grupo vai até a lousa e escreve os pontos que sua equipe enumerou.

– Em seguida, o/a professor/a pode explicar que a finalidade da filósofa Ângela Davis foi mostrar que inicialmente, ainda na primeira metade do século XIX, houve uma união entre a luta das mulheres e o movimento antiescravagista, e que por sinal essa luta tem início pelos estados do Sul.

✓ Como resultado dessa aula, o/a docente pode organizar a turma em três grandes grupos, e encaminhar uma pesquisa para ser apresentada em sala de aula, inclusive cada grupo produzirá um vídeo documentário da pesquisa realizada, além de construir painel,

varal e mapas mentais daquilo que aprendeu. Os temas dessas pesquisas serão sorteados, haja vista que a intenção é que o grupo se dedique com intensidade a uma discussão não abordada no livro didático do 8º ano, e, portanto, no currículo escolar. Os temas serão:

- 1 – A respeito dos interesses que as mulheres brancas de classe média tiveram inicialmente ao unir-se ao movimento antiescravagista nos Estados Unidos, tornando-se suas oradoras, mas que na hora de lutar pelo sufrágio universal, lutavam apenas pelos direitos das mulheres brancas e da classe média, excluindo as negras e as brancas pobres, como por exemplo Lucrecia Mott.
- 2 – A relação de outras mulheres brancas da classe média como Prudence Crandall e as irmãs Sarah e Angelina Grimké, as quais compreendiam o conceito de liberdade como o fim das opressões trazidas pelo sistema escravista e pela conquista dos direitos por todas as mulheres, independente de classe e raça.
- 3 – O papel de Sojourner Truth na luta abolicionista e na igualdade de direitos entre as mulheres brancas e negras, e o discurso por ela proferido em 1851, na Convenção dos Direitos da mulher em Akron, Ohio, nos Estados Unidos.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O 8º ANO

Tema: O Brasil no século XIX

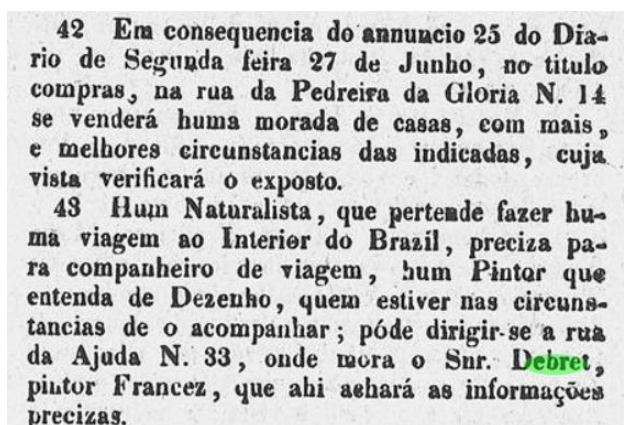
Objeto de estudo: O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial

Objetivo:

- (EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas;

Recurso didático

Figura 1 – Reportagem do jornal impresso “Diário do Rio de Janeiro”



Fonte: Diário do Rio de Janeiro, nº 6, ano 1825.

- ✓ Serão exploradas 14 aquarelas de Jean Baptiste Debret (Figura 2): Jovens Negras indo à Igreja para serem batizadas (1); Um funcionário a passeio com sua família (2); Sapataria (3); Negras livres vivendo de suas atividades (4); Jantar de uma família no Rio de Janeiro (5); O pelourinho (6); Negros serradores (7); Castigo imposto aos negros (8); Regresso de um proprietário (9); Loja de barbeiro (10); Capataz pune escravo em propriedade rural (11); Vendedor de tabaco (12); Cirurgião negro colocando ventosas (13); Escravo com máscara de flandres (14):

Figura 2 – Aquarelas de Jean Baptiste Debret



Fonte: Disponível em: <https://www.netmundi.org/home/2019/jean-baptiste-debret-40-imagens-para-ver-e-baixar/>. Acesso em: 09 out. 2022.

- ✓ Livro didático de História usado pelo/a aluno/a e o/a professor/a
- ✓ Trechos de Abdias Nascimento (Trecho 1) e Clóvis Moura (Trecho 2)

Trecho 1: livro “O genocídio do negro no Brasil”

Desde que o motivo da importação de escravos era a simples exploração econômica representada pelo lucro, os escravos, rotulados como sub-humanos ou inumanos, existiam relegados a um papel, na sociedade, correspondente à sua função na economia: mera força de trabalho. Quer isto dizer que os africanos escravizados não

mereciam nenhuma consideração como seres humanos no que diz respeito à continuidade da espécie no quadro da família organizada. Daí que a proporção da mulher para o homem estava perto de uma para cinco, e as relativamente poucas mulheres que existiam estavam automaticamente impedidas de estabelecer qualquer estável estrutura de família. (NASCIMENTO, 2016, p. 54)

Trecho 2: livro “Dialética radical do Brasil negro”

Podemos ver a estratificação no interior das relações escravistas no Brasil da seguinte maneira: escravos do eito; escravos na mineração; escravos domésticos nas cidades e casas grandes em geral; escravos urbanos nos centros urbanos; outros tipos de escravos. [...] Podemos ver pela relação acima que uma parte da população escrava executava trabalhos que não produziam valor e estavam incluídos na parte da população que, direta ou indiretamente, era sustentada pela parcela de escravos produtivos. Essa estratificação produzia também uma hierarquia dentro dos quadros da escravidão [...]. (MOURA, 1994, p. 42)

Estratégia de ensino:

✓ O/a professor/a pode sugerir que a sala se organize em 5 grandes grupos e distribuir cópias do fragmento do jornal impresso “Diário do Rio de Janeiro” para cada grupo. Os grupos deverão pesquisar pelo celular, sobre quem foi Jean Baptiste Debret. Depois abrirão o livro didático, e no capítulo que trata da vinda da corte portuguesa para o Brasil, deverão identificar trechos que façam menção a esse artista francês e qual a função da vinda dele junto a outros artistas para o Brasil; além de observar as imagens pintadas por ele que estão no seu livro de História. Concluído tudo, devem apresentar para toda a sala o que pesquisaram, os pontos que mais chamaram a atenção sobre a vida e obra de Debret e o que o livro didático trouxe a mais para a construção do conhecimento deles/as.

✓ Num outro momento, o/a professor/a pode distribuir cópias das 14 aquarelas de Debret com todos os grupos, e solicitar que os/as alunos/as observem as telas, e as organizem nas seguintes categorias:

– Violência contra o negro escravizado

- Trabalho escravizado com ofícios especializados
- Negros livres ou alforriados
- Negros escravizados servindo ao patriarcado e com hierarquização de tarefas
- Negros livres que exploram o trabalho escravizado de outros negros

✓ Ao identificarem isso, deverão apresentar uns para os outros e inclusive explorarem uma outra realidade do sistema escravista no Brasil, que eram os escravos urbanos e de ganho, e procurarem identificar o que os diferenciavam ou não, dos escravos do eito, ou da zona rural. Para auxiliá-los nessa construção do aprendizado, serão dadas as cópias dos trechos de Abdias Nascimento e Clóvis Moura, para ajudá-los a uma outra leitura sobre essa realidade escravista no país, e suas especificidades.

✓ Num outro momento, o/a docente poderá pedir que os/as alunos/as abram o livro didático de História, leiam os capítulos que tratam do sistema escravista no Brasil, e estabeleçam as seguintes observações:

- O livro didático está mais voltado para uma apresentação do negro escravizado na zona rural ou urbana? E por que isso acontece?
- Depois do que vocês aprenderam sobre as telas de Debret, acreditam que esse artista romantiza a escravidão no Rio de Janeiro, ou apresenta uma outra abordagem de homens e mulheres escravizados? Explique.
- Conforme a leitura que já fizeram dos trechos de Abdias Nascimento e Clóvis Moura, vocês consideram que o livro didático dialoga mais com o que apresentou Abdias Nascimento, ou com a abordagem de Clóvis Moura? Por que vocês chegaram a essa conclusão?

✓ Por último, o/a professor/a poderá pedir que os grupos produzam painéis, cartazes ou um vídeo, explorando o conhecimento que foi construído a partir dessa sequência didática.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O 9º ANO

Tema: O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX

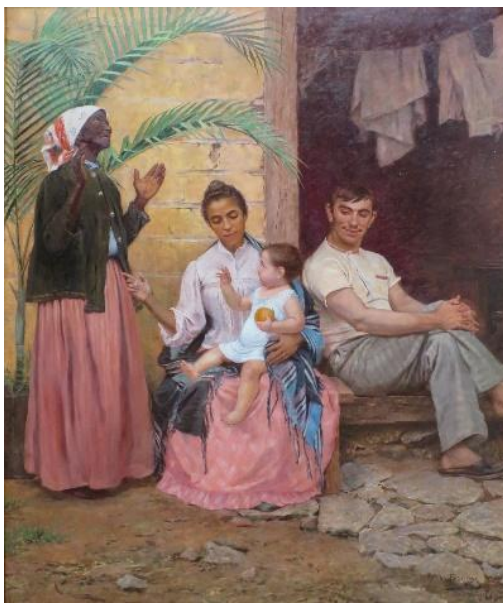
Objeto de estudo: A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição

Objetivo:

- ✓ (EF09HI03) *Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados*
- ✓ (EF09HI04) *Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil*

Recurso didático

Figura 1– Pintura de Modesto Brocos: “A redenção de Cam”



Fonte: Disponível em: <https://www.edusp.com.br/mais/a-tela-a-redencao-de-cam-e-a-tese-do-branqueamento-no-brasil/>. Acesso em: 10 out. 2022.

Figura 2 – Quantidade de indivíduos segundo a cor/raça, ao longo dos diferentes censos demográficos – Brasil – 1872-2010

Ano	Total	Cor/raça					Sem declaração
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	
1872	9.930.478	3.787.289	1.954.452	3.801.782	-	386.955	-
1890	14.334.215	6.302.198	2.097.426	4.638.795	-	1.295.796	-
1900	17.438.434	-	-	-	-	-	-
1920	30.635.605	-	-	-	-	-	-
1940	41.236.315	26.171.778	6.035.869	8.744.365	242.320	-	41.983
1950	51.944.397	32.027.661	5.692.657	13.786.742	329.082	-	108.255
1960	70.191.370	42.838.639	6.116.848	20.706.431	482.848	-	46.604
1970	93.139.070	-	-	-	-	-	-
1980	119.011.052	64.540.467	7.046.906	46.233.531	672.251	-	517.897
1991	146.815.791	75.704.924	7.335.139	62.316.060	630.659	294.131	534.878
2000	169.799.170	90.647.461	10.402.450	66.016.783	866.972	701.462	1.164.042
2010	190.755.799	91.051.646	14.517.961	82.277.333	2.084.288	817.963	6.608

Quantidade de indivíduos segundo a cor/raça, ao longo dos diferentes censos demográficos – Brasil – 1872-2010. (Fonte: PETRUCCELLI, 2012; IBGE, 2010)

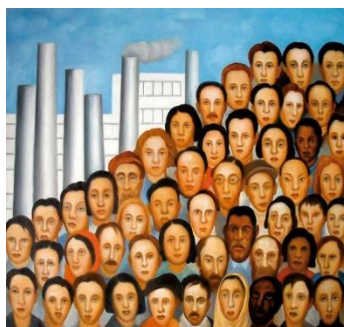
Fonte: IBGE, 2010.

Figura 3 – Tela de Cândido Portinari: O lavrador de café



Fonte: Disponível em: <https://www.quadrosclassicos.com.br/candido-portinari-lavrador-de-cafe> . Acesso em: 10 out. 2022.

Figura 4 – Operários, tela de Tarsila do Amaral



Fonte: Disponível em: <https://www.culturagenial.com/quadro-operarios-de-tarsila-do-amaral/>. Acesso em: 13 out. 2022.

Figura 5 – Entrada de imigrantes em São Paulo de 1827 a 1929

Entrada de Imigrantes no Estado de São Paulo entre 1827 e 1929	
Ano	Número de Imigrantes
1827-1884	37.481
1885-1889	168.127
1890-1899	735.076
1900-1909	388.708
1910-1919	480.509
1920-1929	712.436
Total	2.522.337

Fonte: “Movimento Imigratório do Estado de São Paulo”. *Boletim da Diretoria de Terras, Colonização e Imigração*, nº1, São Paulo, 1937.

Fonte: Disponível em: https://cintter.com.br/wp-content/uploads/2020/09/termo_2014.pdf . Acesso em: 13 out. 2022.

Trecho 1: Livro - Por um feminismo afro-latino-americano

É importante ressaltar que o 13 de maio libertou apenas 10% da população de cor do Brasil, uma vez que os outros 90% já viviam em estado de liberdade e praticamente concentrados no “restante do país”. Temos, portanto, uma polarização em termos de distribuição racial, que deverá ser devidamente reforçada e reinterpretada em termos do modo de produção que se estabelecerá hegemonicamente. Note-se que a existência de um Brasil subdesenvolvido, que concentra a maior parte da população de cor, de um lado, e de um Brasil desenvolvido, que concentra a maior parte da população branca, de outro, não é algo que esteja desarticulado de toda uma política oficial que, de meados do século XIX até 1930, estimulou o processo de imigração europeia, destinada a solucionar o problema da mão de obra do Sudeste. [...] [diante dessa realidade] como bem diz Florestan Fernandes, fora completamente marginalizada do processo competitivo quanto ao mercado de trabalho, posto que substituída pela mão de obra imigrante. É no período que se estende de 1930 a 1950 que teremos o processo de urbanização e proletarização do negro do Sudeste (GONZALEZ, 2020, p. 30).

Trecho 2: Livro - Por um feminismo afro-latino-americano

Tais condições nos remetem ao mito da democracia racial enquanto modo de representação/discurso que encobre a trágica realidade vivida pelo negro no Brasil. Na medida em que somos todos iguais “perante a lei” e que o negro é “um cidadão igual

aos outros”, graças à Lei Áurea nosso país é o grande complexo da harmonia inter-racial a ser seguido por aqueles em que a discriminação racial é declarada. Com isso, o grupo racial dominante justifica sua indiferença e sua ignorância em relação ao grupo negro. Se o negro não ascendeu socialmente e não participa com maior efetividade nos processos políticos, sociais, econômicos e culturais, o único culpado é ele próprio. Dadas as suas características de “preguiça”, “irresponsabilidade”, “alcoolismo”, “infantilidade” etc. ele só pode desempenhar, naturalmente, os papéis sociais mais inferiores (GONZALEZ, 2020, p. 31).

Estratégia de ensino

1 – O/a docente pode distribuir entre os/as alunos/as duas imagens: a tela “A redenção de Cam” e uma Tabela com os resultados dos censos do Brasil de 1872 até 2010. Com relação a tela de Modesto Brocos, a finalidade será que os/as estudantes identifiquem sobre o que representa a presença dessas três gerações na imagem, atentando para a questão étnico-racial de cada um dos 4 elementos humanos nela presente e aos gestos expressados pelas pessoas adultas. Feita essa análise deverão relacionar com as teorias raciais do final do século XIX e pesquisar quem aqui no Brasil foi responsável por esse discurso. Depois deverão pesquisar pelo celular quem foi Cam e qual a relação com o nome dessa imagem “A redenção de Cam”. O resultado dessa leitura de imagem seguida da pesquisa, deverá ser registrado no caderno (o/a professor/a pode sugerir que os/as alunos/as formem grupos até 5 pessoas)

2 – Dialogando com a tela “A redenção de Cam” o/a docente pode pedir que os/as alunos/as prestem atenção à Tabela que receberam em relação ao resultado dos Censos do Brasil. Na sequência, pode perguntar aos alunos/as o que eles/elas entendem por um censo, e se é importante que esse instrumento seja apresentado a população brasileira a cada 10 anos. Dadas as respostas da turma, o/a professor/a ainda pode pedir que eles/elas observem os 5 primeiros censos realizados (1872, 1890, 1900, 1920 e 1940) em relação ao aspecto cor/raça e expressem o que compreenderam dos resultados apresentados por cada um deles, e inclusive se perceberam a ausência de dois censos (1880 e 1910). É possível estabelecer que relação com a política de miscigenação racial e conseqüentemente de branqueamento da população brasileira e as teorias raciais do

final do século XIX? O/a professor/a pode aconselhar que os/as alunos/as consultem o livro didático de história, nos capítulos referentes aos primeiros anos da república no Brasil, e observarem se encontra a imagem de alguns desses censos, da “Redenção de Cam” assim como trechos do livro que dialoguem com o que foi pesquisado até aqui. E em seguida devem relatar como essas questões se apresentam ou não se apresentam, nesse recurso didático.

3 – O/a docente pode cobrar dos/das alunos/as que apresentem em forma de painel, cartazes ou *lapbook* os resultados dos passos de construção do conhecimento que foram percorridos nos encaminhamentos anteriores. A produção desse material deve ter as reflexões dos/das alunos/as, apresentando a que conclusões chegaram, assim como, imagens e textos relacionados com os assuntos abordados. Toda essa produção deverá ser apresentada para os/as colegas.

4 – Num outro momento, o/a professor/a pode distribuir com os/as alunos/as cópias da tela de Candido Portinari, da tela de Tarsila do Amaral, da Tabela com a entrada de Imigrantes em São Paulo e do Trecho 1 de Lélia Gonzalez. Em seguida, pode solicitar que:

- a) Os/as alunos/as identifiquem qual relação pode ser estabelecida entre a tela de Candido Portinari e o Trecho 1 de Lélia Gonzalez, observando qual atividade econômica o negro se encontra realizando no contexto pós-abolição, o que significa esse trabalhador negro da agricultura, encontrar-se com os pés descalços;
- b) Entre a tela de Portinari, a de Tarsila do Amaral e a Tabela sobre a entrada de imigrantes no Estado de São Paulo os/as alunos/as devem ser levados/as a perceber as diferenças entre o campo e a cidade, no contexto da década de 1930: agricultura X modernização, urbanização/industrialização e que sujeitos étnico-raciais protagonizaram essas atividades de produção econômica. Ao estabelecerem as relações, eles/elas devem registrar essas descobertas no caderno, depois produzirem um texto e entregar ao professor/a.
- c) A tela de Tarsila do Amaral mostra a diversidade dos operários de São Paulo ao longo da década de 1930, e em meio a essa diversidade, o professor irá pedir que os/as alunos/as observem qual a cor menos dominante entre estes trabalhadores da indústria. Em seguida devem comparar com a tabela dos censos no Brasil, e direcionar o olhar

para o resultado do censo de 1940. O que esses dados e observações os/as levaram a perceber? Existiu uma intenção em mostrar que a população negra do Brasil estava crescendo ou diminuindo? E que relação suas conclusões passam a ter com a política da miscigenação racial no país?

5 – Depois de caminhar até aqui, o/a aluno/a já foi capaz de perceber o lugar que homens e mulheres negros/as ocuparam na sociedade brasileira após a abolição. Para concluir com a construção desses conhecimentos com relação aos sujeitos negros, pós proclamação da Lei Aurea e da Proclamação da República, será entregue a cópia do trecho 2, de Lélia Gonzalez aos estudantes. Em seguida será organizada uma roda de conversa, a qual terá início com um dos/as estudantes fazendo a leitura em voz alta desse trecho 2. Feita a leitura o/a professor/a irá direcionar a roda de conversas com perguntas:

- O que vocês entendem por democracia?
- Vocês já tinham ouvido falar na expressão “Democracia Racial”?
- Como vocês definem essa expressão “Democracia Racial”? Ela existe ou não no Brasil?
- A historiadora Lélia Gonzalez apresenta a expressão “Democracia Racial” no Brasil como um mito. Vocês concordam com a historiadora? Por que?

Como conclusão da sequência didática, a turma deve ser dividida em dois grandes grupos:

- O primeiro grupo deverá criar um painel do tamanho de uma das paredes da sala de aula, com um título bem chamativo referente a desconstrução do mito da democracia racial no Brasil (digamos “Democracia racial, ou opressão racial no Brasil?”), onde deve ser explorado os lugares mais comuns ocupados ainda hoje pela população negra no país. Além de imagens que denunciem essa realidade, podem ainda fazer uso de outros recursos para implementar o painel e torná-lo uma ferramenta que de forma criativa denunciem o racismo, a exclusão social e racial que continuam tão alarmante na sociedade brasileira.
- O segundo grupo deverá criar um jogo de tabuleiro onde dialogue com essas questões exploradas nessa sequência didática, no entanto apresentando situações de racismo presentes em nosso dia a dia.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O 9º ANO

Tema: Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946

Objeto de estudo: O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação

Objetivo:

✓ (EF09HI17) *Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.*

✓ (EF09HI18) *Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.*

Recurso didático

– Serão selecionados 6 dias (10, 13, 17, 19, 20 e 21 de maio de 1958) do livro “Quarto de Despejo” de Carolina Maria de Jesus (inclusive, os textos referentes a esses dias, irão manter a escrita da escritora, a qual não corresponde a chamada “norma culta”); livro didático de História;

– Letras das músicas: “O pobre e o rico” de Carolina Maria de Jesus e “Presidente Bossa Nova” de Juca Chaves.

✓ 10 de maio de 1958

Fui na delegacia e falei com o tenente. Que homem amável! Se eu soubesse que ele era tão amável, eu teria ido na delegacia na primeira intimação. [...] O tenente interessou-se pela educação dos meus filhos. Disse-me que a favela é um ambiente propenso, que as pessoas tem mais possibilidades de delinquir do que tornar-se útil a pátria e ao país. Pensei: Se ele sabe disto, porque não faz um relatório e envia para os políticos? O senhor Jânio Quadros. O Kubistchek e o Dr. Adhemar de Barros? Agora, falar para mim, que sou uma pobre lixeira. Não posso resolver nem as minhas dificuldades.

... O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora.

Quem passa fome aprende a pensar no próximo, e nas crianças.

✓ **13 de maio de 1958**

Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É o dia da Abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos.

... Nas prisões os negros eram os bodes espiatórios. Mas os brancos agora são mais cultos. E não nos trata com desprezo. Que Deus ilumine os brancos para que os pretos sejam feliz.

Continua chovendo. E eu tenho só feijão e sal. A chuva está forte. Mesmo assim, mandei os meninos para a escola. Estou escrevendo até passar a chuva, para eu ir lá no senhor Manuel vender os ferros. Com o dinheiro dos ferros vou comprar arroz e linguiça. A chuva passou um pouco. Vou sair.

... Eu tenho tanto dó dos meus filhos. Quando eles vê as coisas de comer eles brada:

– Viva a mamãe!

A manifestação agrada-me. Mas eu já perdi o habito de sorrir. Dez minutos depois eles querem mais comida. Eu mandei o João pedir um pouquinho de gordura a Dona Ida. Ela não tinha. Mande-i-lhe um bilhete assim:

– “Dona Ida peço-te se pode me arranjar um pouco de gordura, para eu fazer uma sopa para os meninos. Hoje choveu e eu não pude ir catar papel. Agradeço. Carolina.”

– Choveu, esfriou. E o inverno que chega. E no inverno a gente come mais. A Vera começou pedir comida. E eu não tinha. Era a reprise do espetáculo. Eu estava com dois cruzeiros. Pretendia comprar um pouco de farinha para fazer um virado. Fui pedir um pouco de banha a Dona Alice. Ela deu-me a banha e arroz. Era 9 horas da noite quando comemos.

✓ **17 de maio de 1958**

Levantei nervosa. Com vontade de morrer. Já que os pobres estão mal colocados, para que viver? Será que os pobres de outro País sofrem igual aos pobres do Brasil? Eu estava descontente que até cheguei a brigar com o meu filho José Carlos sem motivo.

... Chegou um caminhão aqui na favela. O motorista e o seu ajudante jogam umas latas. É linguiça enlatada. Penso: É assim que fazem esses comerciantes insaciáveis. Ficam esperando os preços subir na ganancia de ganhar mais. E quando apodrece jogam fora para os corvos e os infelizes favelados.

Não houve briga. Eu até estou achando isto aqui monótono. Vejo as crianças abrir as latas de linguiça e exclamar satisfeitas:

– Hum! Tá gostosa!

A Dona Alice deu-me uma para experimentar. Mas a lata está estufada. Já está podre.

✓ 19 de maio de 1958

Deixei o leito as 5 horas. Os pardais já estão iniciando a sua sinfonia matinal. As aves deve ser mais feliz que nós. Talvez entre elas reina amizade e igualdade. [...] O mundo das aves deve ser melhor do que dos favelados, que deitam e não dormem porque deitam-se sem comer.

... O que o senhor Juscelino tem de aproveitável é a voz. Parece um sabiá e a sua voz é agradável aos ouvidos. E agora, o sabiá está residindo na gaiola de ouro que é o Catete. Cuidado sabiá, para não perder esta gaiola, porque os gatos quando estão com fome contempla as aves nas gaiolas. E os favelados são os gatos. Tem fome.

... Deixei de meditar quando ouvi a voz do padeiro:

– Olha o pão doce, que está na hora do café!

Mal sabe ele que na favela é a minoria quem toma café. Os favelados comem quando arranjam o que comer. Todas as famílias que residem na favela tem filhos. Aqui residia uma espanhola Dona Maria Puerta. Ela comprou um terreno e começou economisar para fazer a casa. Quando terminou a construção da casa os filhos estavam fracos do pulmão. E são oito crianças.

... Havia pessoas que nos visitava e dizia:

– Credo, para viver num lugar assim só os porcos. Isto aqui é o chiqueiro de São Paulo.

... Eu estou começando a perder o interesse pela existência. Começo a revoltar. E a minha revolta é justa. [...]

... Aqui na favela quase todos lutam com dificuldades para viver. Mas quem manifesta o que sofre é só eu. E faço isto em prol dos outros. Muitos catam sapatos no lixo para calçar. Mas os sapatos já estão fracos e aturam só 6 dias. Antigamente, isto é, de 1950 até 1956, os favelados cantavam. Faziam batucadas. 1957, 1958, a vida foi ficando causticante. Já não sobra dinheiro para eles comprar pinga. As batucadas foram cortando-se até extinguir-se. Outro dia eu encontrei um soldado. Perguntou-me:

– Você ainda mora na favela?

– Porque?

– Porque vocês deixaram a Radio Patrulha em paz.

– É o dinheiro que não sobra para a aguardente. [...]

... As oito e meia da noite eu já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mescla com o barro podre. Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de veludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo.

✓ 20 de maio de 1958

O dia vinha surgindo quando eu deixei o leito. A Vera despertou e cantou. E convidou-me para cantar. Cantamos. O João e o José Carlos tomaram parte. Amanheceu garoando. O Sol está elevando-se. [...] Abri a janela e vi as mulheres que passam rápidas com seus agasalhos descorados e gastos pelo tempo. Daqui a uns tempos estes palitol que elas ganharam de outras e que de há muito devia estar num museu, vão ser substituídos por outros. E os políticos que há de nos dar. Devo incluir-me, porque eu também sou favelada. Sou rebotalho. Estou no quarto de despejo, e o que está no quarto de despejo ou queima -se ou joga -se no lixo.

...As mulheres que eu vejo passar vão nas igrejas buscar pães para os filhos. Que o Frei Luiz lhes dá, enquanto os esposos permanecem debaixo das cobertas. Uns porque não encontram emprego. Outros porque estão doentes. [...]

... As vezes mudam algumas famílias para a favela, com crianças. No início são iducadas, amáveis. Dias depois usam o calão, são soezes e repugnantes. São diamantes que transformam em chumbo. Transformam-se em objetos que estavam na sala de visita e foram para o quarto de despejo.

... Para mim o mundo em vez de evoluir está retornando a primitividade. Quem não conhece a fome há de dizer: “Quem escreve isto é louco”. Mas quem passa fome há de dizer:

– Muito bem, Carolina. Os gêneros alimentícios deve ser ao alcance de todos.

Como é horrível ver um filho comer e perguntar: “Tem mais? Esta palavra “tem mais” fica oscilando dentro do cérebro de uma mãe que olha as panela e não tem mais.

... Quando um político diz nos seus discursos que está ao lado do povo, que visa incluir-se na política para melhorar as nossas condições de vida pedindo o nosso voto prometendo congelar os preços, já está ciente que abordando este grave problema ele

vence nas urnas. Depois divorcia-se do povo. Olha o povo com os olhos semi-cerrados. Com um orgulho que fere a nossa sensibilidade.

... Quando cheguei do palácio que é a cidade os meus filhos vieram dizer-me que havia encontrado macarrão no lixo. E a comida era pouca, eu fiz um pouco do macarrão com feijão. E o meu filho João José disse-me:

– Pois é. A senhora disse-me que não ia mais comer as coisas do lixo.

Foi a primeira vez que vi a minha palavra falhar. Eu disse:

– É que eu tinha fé no Kubistchek.

– A senhora tinha fé e agora não tem mais?

– Não, meu filho. A democracia está perdendo os seus adeptos. No nosso paiz tudo está enfraquecendo. O dinheiro é fraco. A democracia é fraca e os políticos fraquíssimos. E tudo que está fraco, morre um dia.

... Os políticos sabem que eu sou poetisa. E que o poeta enfrenta a morte quando vê o seu povo oprimido.

✓ 21 de maio de 1958

Passei uma noite horrível. Sonhei que eu residia numa casa residível, tinha banheiro, cozinha, copa e até quarto de criada. Eu ia festejar o aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu ia comprar-lhe umas panelinhas que há muito ela vive pedindo. Porque eu estava em condições de comprar. Sentei na mesa para comer. A toalha era alva ao lírio. Eu comia bife, pão com manteiga, batata frita e salada. Quando fui pegar outro bife despertei. Que realidade amarga! Eu não residia na cidade. Estava na favela. Na lama, as margens do Tietê. E com 9 cruzeiros apenas. Não tenho açúcar porque ontem eu saí e os meninos comeram o pouco que eu tinha.

... Quem deve dirigir é quem tem capacidade. Quem tem dó e amizade ao povo. Quem governa o nosso país é quem tem dinheiro, quem não sabe o que é fome, a dor, e a aflição do pobre. Se a maioria revoltar-se, o que pode fazer a minoria? Eu estou ao lado do pobre, que é o braço. Braço desnutrido. Precisamos livrar o paiz dos políticos açambadores.

Eu ontem comi aquele macarrão do lixo com receio de morrer, porque em 1953 eu vendia ferro lá no Zinho. Havia um pretinho bonitinho. Ele ia vender ferro lá no Zinho. Ele era jovem e dizia que quem deve catar papel são os velhos. Um dia eu ia vender

ferro quando parei na Avenida Bom Jardim. No Lixão, como é denominado o local. Os lixeiros haviam jogado carne no lixo. E de escolhia uns pedaços: Disse-me:

– Leva, Carolina. Dá para comer.

Deu-me uns pedaços. Para não maguá-lo aceitei. Procurei convencê-lo a não comer aquela carne. Para comer os pães duros ruídos pelos ratos. Ele disse-me que não. Que há dois dias não comia. Acendeu o fogo e assou a carne. A fome era tanta que ele não poute deixar assar a carne. Esquentou-a e comeu. Para não presenciar aquele quadro, pensando: faz de conta que eu não presenciei esta cena. Isto não pode ser real num paiz fértil igual ao meu. Revoltei contra o tal Serviço Social que diz ter sido criado para reajustar os desajustados, mas não toma conhecimento da existência infausta dos marginais. Vendi os ferros no Zinho e voltei para o quintal de São Paulo, a favela.

No outro dia encontraram o pretinho morto. Os dedos do seu pé abriram. O espaço era de vinte centímetros. Ele aumentou-se como se fosse de borracha. Os dedos do pé parecia leque. Não trazia documentos. Foi sepultado como um Zé qualquer. Ninguém procurou saber seu nome. Marginal não tem nome.

... De quantro em quatro anos muda-se os políticos e não soluciona a fome, que tem a sua matriz nas favelas e as sucursaes nos lares dos operários.

... Quando eu fui buscar agua vi uma infeliz caida perto da torneira porque ontem dormiu sem jantar. É que ela está desnutrida. Os médicos que nós temos na política sabem disto.

... Agora eu vou na casa da Dona Julita trabalhar para ela. Fui catando papel. O senhor Samuel pesou. Recebi 12 cruzeiros. Subi a Avenida Tiradentes catando papel. Cheguei na rua Frei Antonio Santana de Galvão 17, trabalhar para a Dona Julita. Ela disse-me para eu não iludir com os homens que eu posso arranjar outro filho e que os homens não contribui para criar o filho. Sorri e pensei: em relação aos homens, eu tenho experiencias amargas. Já estou na maturidade, quadra que o senso já criou raízes.

... Achei um cará no lixo, uma batata doce e uma batata solsa. Cheguei na favela os meus meninos estavam roendo um pedaço de pão duro. Pensei: para comer estes pães era preciso que eles tivessem dentes elétricos.

Não tinha gordura. Puis a carne no fogo com uns tomates que eu catei lã na Fabrica Peixe. Puis o cará e a batata. E agua. Assim que ferveu eu puis o macarrão que os meninos cataram no lixo. Os favelados aos poucos estão convencendo-se que para viver

precisam imitar os corvos. Eu não vejo eficiência no serviço Social em relação ao favelado. Amanhã não vou ter pão. Vou cozinhar a batata doce.

Estratégias de Ensino (Debate)

1 – O/a professor/a pode levar para a sala de aula 6 narrativas do diário de Carolina Maria (como sugestão, apresentamos acima, algumas delas). Os dias selecionados foram todos do mês de maio de 1958. Em seguida, pode sugerir que a turma se organize em 6 grupos, e para cada um desses grupos distribuir um dos dias escolhidos. Após os grupos se reunirem, pode pedir que façam a leitura coletiva da cópia recebida, escolham um dos componentes do grupo para registrar as impressões que o grupo teve, ao debater a leitura.

2 – Em seguida, como sugestão, para cada um dos dias do Diário de Carolina, o/a professor/a pode entregar o respectivo roteiro:

✓ Dia 10 de maio de 1958:

1 – Qual o sentido da frase do tenente da polícia ao afirmar que os moradores de uma favela estão mais propensos a se tornarem delinquentes do que pessoas boas, cidadãos úteis à pátria?

2 – Olhando com os olhos do tempo presente, para vocês, pessoas que moram na favela, tem mais possibilidades de caírem nas armadilhas da vida? Por que?

3 – De quem é a culpa por essa vulnerabilidade que cerca os moradores e consequentemente a geografia das favelas?

4 – O que Carolina quis dizer ao falar que o tenente deveria fazer essa declaração da delinquência seguida de relatório para os políticos e não para ela, que era vítima desse sistema? Explique.

5 – Carolina fala que o Brasil deveria ser dirigido por uma pessoa que já passou fome, haja vista ela também ser professora. Diante dessa questão por ela elucidada, realizem uma breve pesquisa com relação aos presidentes do Brasil, de 1946 até os nossos dias, evidenciando a cor, classe e gênero dos/as que nos representaram politicamente, a âmbito nacional, e qual a ideologia partidária por eles/elas assumida. Seria interessante os/as alunos/as apresentarem através de uma linha do tempo.

✓ **Dia 13 de maio de 1958**

1 – Por que para Carolina, o dia 13 de maio, apresenta-se como um dia simpático para ela? De que forma essa data pode ser explorada por ela dentro de uma interseccionalidade de raça, classe e gênero?

2 – Quando Carolina fala que os negros na prisão eram tratados como bodes expiatórios, podemos dizer que houve alguma mudança positiva para a população negra nos dias atuais, no que diz respeito ao sistema carcerário? Comente sua resposta.

3 – Afinal, a que conclusões vocês chegaram sobre mais um 13 de maio vivido por Carolina e por outras tantas mulheres, homens e crianças que estão na pele e na classe social dela?

4 – Pesquisem as últimas estatísticas do IBGE e Ipea, e identifiquem a colocação da população negra quanto ao grau de escolaridade, índice de feminicídio, desemprego, diferença salarial entre brancos e negros, índice de ocupação do sistema prisional e apresentem a conclusão de vocês quanto: “A princesa Isabel de fato libertou a população negra da escravidão?”.

✓ **Dia 17 de maio de 1958**

1 – A que está relacionado o nervosismo de Carolina? Como o nervosismo dela se manifestava?

2 – Como relacionar esses três termos tão presentes no contexto social, político e econômico em que vivia Carolina: capitalismo, consumismo e população pobre que morava nas favelas?

✓ **Dia 19 de maio de 1958**

1 – Qual a relação que Carolina estabelece entre as aves e a população favelada?

2 – Por que Carolina adverte Juscelino quanto ao cuidado que deve ter com a grande gaiola (Catete)?

3 – Por que a favela do Canindé foi comparada ao chiqueiro de São Paulo?

4 – Que tempo histórico é esse que Carolina se refere, o qual é responsável pela amargura da vida?

5 – Quando a autora faz menção aos anos de 1950 até 1956, mostrando que nesse período os favelados cantavam, faziam batucada, e que mesmo vivendo na favela, eram felizes, quem era a maior liderança política do Brasil que governou durante parte desse

período? Que relação na política econômica dessa liderança dos anos de 1951 a 1954 pode ser feita, no que diz respeito a política econômica do presidente JK? Que modelo contribuiu para uma política mais próxima das necessidades da população mais pobre? Por que?

6 – Que denúncia faz Carolina, quando diz: os anos de 1957 e 1958 ficarão marcados pela dificuldade econômica e falta de dinheiro até para comprar uma pinga?

7 – Como Carolina descreve a realidade da favela?

8 – Que relação Carolina estabelece entre a cidade e a favela? Vocês compreendem que essa diferença tão fecunda se dá devido a quê?

✓ **Dia 20 de maio de 1958**

1 – Quais os fatores que levavam as mulheres casadas da favela irem para as Igrejas em busca de doações para seus filhos?

2 – Qual o sentido da fala de Carolina quando ela diz que as vezes algumas famílias chegam à favela com crianças amáveis e educadas, mas com o tempo estas se transformam?

3 – Carolina relata que o político quando quer ganhar as eleições sabe qual discurso deve fazer para que conquiste sua vitória.

a) Vocês poderiam elencar o que a população, especialmente mais pobre, quer ouvir para que um candidato a algum cargo do executivo ou legislativo conquiste seus votos?

b) Esses discursos a que Carolina faz referência ainda se fazem presente no tempo presente? Comentem;

4 – Conforme Carolina, o que significa dizer que um político quando vence uma eleição se divorcia do povo? Vocês poderiam estabelecer alguma comparação com o tempo de hoje? Qual? Explique a conclusão a que chegaram.

5 – Que fatores levaram Carolina a perder a fé no governo de Juscelino e a crença na democracia?

✓ **Dia 21 de maio de 1958**

1 – Carolina inicia a escrita revelando que teve uma noite horrível. Por que ela associou essa terrível noite a delírios?

2 – Carolina apresenta um posicionamento com relação a quem deve governar uma nação.

a) Que posicionamento é esse?

b) Vocês concordam ou não com Carolina? Por que?

3 – Carolina revela qual a verdadeira face de quem governa nesse país.

a) Que face é essa?

b) Olhando para o atual cenário político do Estado republicano brasileiro, mudou alguma coisa? Explique.

c) Carolina diante da opressão em que vivia a classe trabalhadora e a população pobre do país, apresenta uma saída, a qual deve partir da própria população que é oprimida. Que saída seria essa? Se compararmos com a realidade do século XXI, como a população se organiza para lutar por seus direitos ou ser contra a algumas medidas governamentais?

d) Além de ser resto, alimentos que chegam ao lixão, já vão em condições sub-humanas. E Carolina ainda aponta um outro agravante, o qual pode ocasionar a morte imediata daqueles que cotidianamente recorrem a matar sua fome, recorrendo a essa alternativa de sobrevivência. Que perigo é esse?

4 – Concluído o debate e a produção de um texto corrido ou respondido questão por questão das perguntas direcionadas a cada um dos grupos, o/a professor/a solicitará que os/as alunos/as abram o livro didático de História, e no capítulo referente ao governo JK, ao realizarem a leitura, identifiquem neste livro, os parágrafos que fazem menção a esse outro lado do Brasil marcado por miséria, população favelada e o grito da fome. Registrem as impressões dessa busca neste material didático, seguida da discussão pelos componentes do grupo.

5 – Concluída a busca anterior, o/a professor/a orientará que os/as alunos/as utilizem mais uma vez o livro didático, para identificar parágrafos, trechos e imagens que apresentem um Brasil que dialoga com o slogan da campanha de JK: “50 anos em 5”. Ao identificar o que se pede, o/a docente ainda solicitará que os/as estudantes apontem que relação pode ser estabelecida no que diz respeito a:

- Quem usufruiu da política desenvolvimentista de JK?
- Onde se concentrou o polo industrial do Brasil nesse período?
- Conforme as propagandas de eletrodomésticos, que mulheres eram essas que tinham o poder de compra para esses bens industriais duráveis?
- Que políticas públicas foram pensadas para a inclusão da população marginalizada do país?

6 – Serão exploradas as letras de duas músicas: *O pobre e o rico* de Carolina Maria de Jesus e *Presidente bossa nova* de Juca Chaves. Os/as estudantes irão ouvir as duas músicas, seguidas da xerox das letras de ambas, durante a escuta do som. Em seguida cada grupo irá construir um painel, com imagens, frases e trechos do livro didático que representem o contexto explorado em cada uma delas.

7 – Por último, será marcado o dia para uma grande mesa-redonda, onde cada grupo apresentará cada etapa vivenciada nessa sequência didática: desde as primeiras impressões da leitura do dia específico do diário que cada um pegou. Posteriormente, o debate e reflexões a partir de uma sequência de perguntas dadas pelo/a professor/a. Até a pesquisa feita no livro didático, onde puderam observar se este material apenas divulga uma política desenvolvimentista e direcionada à classe média, ou se mostra os dois lados dessa moeda, expondo o número de desempregados, população marginalizada e em condições sub-humanas, mesmo diante do consumo e circulação do capital dentro do país. Neste mesmo dia, os grupos entregarão ao professor/a o texto que produziram com relação a essas etapas vivenciadas. Além de apresentarem algumas outras produções e pesquisas que foram solicitadas ao longo dessa sequência.