



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

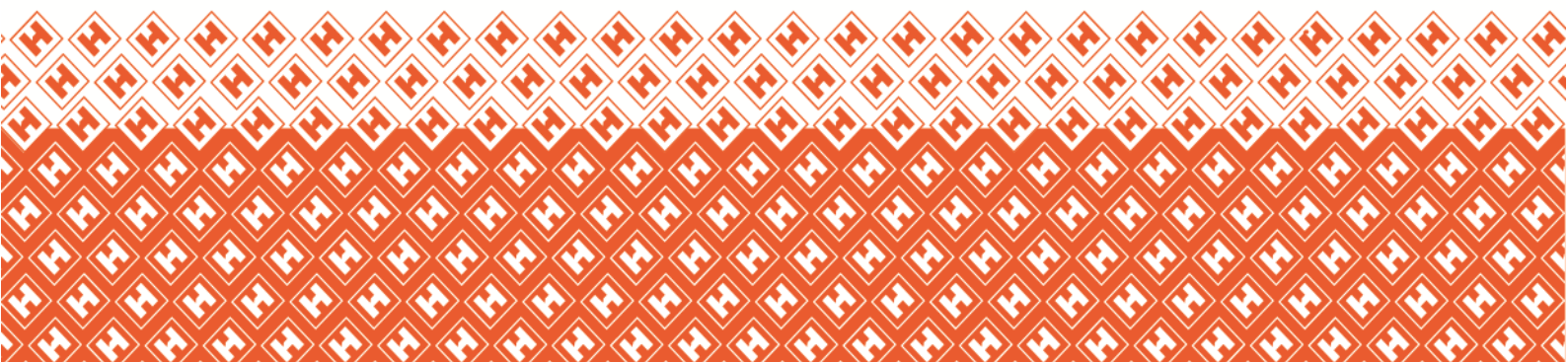
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

FERNANDA DA SILVA GUIMARÃES

**ENSINO DE HISTÓRIA E ENFRENTAMENTO AO RACISMO NA
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SEBASTIÃO DE
ABREU (2020-2021): Desconstruindo os mitos da democracia racial e do
racismo reverso**

NATAL/RN

2022



FERNANDA DA SILVA GUIMARÃES

**ENSINO DE HISTÓRIA E ENFRENTAMENTO AO RACISMO NA ESCOLA
MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SEBASTIÃO DE ABREU (2020-2021):
Desconstruindo os mitos da democracia racial e do racismo reverso**

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 Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Emília Monteiro Porto

NATAL/RN

2022



Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes -
CCHLA

Guimarães, Fernanda da Silva.

Ensino de História e enfrentamento ao racismo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Sebastião de Abreu (2020-2021) : desconstruindo os mitos da democracia racial e do racismo reverso / Fernanda da Silva Guimarães. - Natal, 2022.

132 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2022.

1. Ensino de História - Dissertação. 2. Racismo - Dissertação. 3. Professores - Dissertação. I. Porto, MariaEmília Monteiro. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 94:37

FERNANDA DA SILVA GUIMARÃES

**ENSINO DE HISTÓRIA E ENFRENTAMENTO AO RACISMO NA ESCOLA
MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SEBASTIÃO DE ABREU (2020-2021):
Desconstruindo os mitos da democracia racial e do racismo reverso**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em ensino de História ProfHistória da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada em: 24 de novembro de 2022

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Emília Monteiro Porto
(Orientadora)

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

Profa. Dra. Rosângela Ribeiro da Silva UNILAB/CE
(Membro externo)

(Avaliador Suplente)

NATAL/RN

2022

Aos meus professores: à primeira, Dona Antônia do
Salú, até Maria Emília Porto Monteiro, atual docente.

AGRADECIMENTOS

A Deus em suas mais diversas representações e credos.

À minha família, especialmente minhas irmãs.

A meu amigo Zé Mário, “meu anjo da guarda” desde a época da graduação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da UFRN, que tão bem souberam nos conduzir, em momentos tão difíceis, nessa tarefa que foi a realização do curso de mestrado.

À professora Maria Emília Monteiro Porto, que foi muito além da tarefa de orientadora. Desprovida de qualquer vaidade ou apego à hierarquia, tivemos uma convivência de iguais. Como dizem Tom e Vinícius: “se todos fossem iguais a você que maravilha viver!”.

Aos professores, Magno Francisco de Jesus Santos (UFRN) e Rosângela Ribeiro da Silva (UNILAB/CE), que mesmo com acúmulo de trabalho, tão comum a nós professores, foram tão solícitos ao participar da banca.

A meus colegas do curso, em especial, Aline e Edkalb que se tornaram as amigas virtuais mais presentes que se pode ter.

Aos meus alunos, que a cada dia, me propiciam novos aprendizados.

Aos meus colegas de trabalho, Thiago Porto e Joana Angélica que foram extremamente solidários ao ajudarem no meu trabalho em sala de aula, seja elaborando provas e TDs (Trabalhos Dirigidos) ou corrigindo gabaritos. Muito obrigada!

E àqueles sem os quais não teria sido possível a construção desse trabalho, que não foi meu, nosso: os professores da Área de Cultura e Sociedade da Escola Municipal Sebastião de Abreu que toparam o desafio de participar do grupo de estudos, mesmo em momento inimaginável até então. Vivenciarmos, coletivamente, essa jornada. Muito obrigada e fiquem certos de que serei eternamente grata.

Em memória de meu querido amigo Aguiar, alguém que jamais esquecerei.

Negros

Negros que escravizam
e vendem negro na África
não são meus irmãos
negros senhores na América
a serviço do Capital
não são meus irmãos
negros opressores
em qualquer parte do mundo
não são meus irmãos
Só os negros oprimidos
escravizados
em luta pela liberdade
são meus irmãos

Para estes tenho um poema grande como o Nilo.

(Solono Trindade)

RESUMO

O presente trabalho busca se integrar ao projeto de uma educação antirracista na Escola Municipal Sebastião de Abreu refletindo sobre os mitos de democracia racial e racismo reverso. Realizamos uma pesquisa bibliográfica qualitativa procurando compreender o racismo em seus diferentes aspectos: o contexto em que foi originado, consolidado, “naturalizado” e camuflado, considerando o ponto de vista do negro discriminado e oprimido, e não apenas o do branco opressor. A presença desses mitos foi identificada no cotidiano na sala dos professores, evidenciando a presença dessas ideias naqueles que deveriam ser responsáveis por erradicá-las. Entendemos que isso se dava por um problema geral de formação insuficiente de nós professores, tanto pela ausência de uma preparação em História da África, como de uma reflexão direta sobre o povo de países africanos, no contexto de nossa formação. Enfrentamos o problema por meio de um grupo integrado pelos professores da Área de Cultura e Sociedade selecionando leituras que nos levassem a uma nova consciência sobre o problema e nos fortalecessem em nossas salas de aulas, fortalecendo assim nossos alunos. Aplicamos esse estudo à análise do Livro Didático de História referente ao quadriênio 2020-2023 e à crítica sobre a forma como aborda a História da África e dos Afrodescendentes, identificando as eventuais lacunas e distorções presentes em seus conteúdos com o objetivo de potencializá-lo como instrumento de combate ao racismo e na construção de uma consciência antirracista no ambiente escolar. O relato de experiência foi o método adotado, seguido de uma síntese final que espera-se que possa ser reproduzido pelos professores em um processo de autoformação.

Palavras-chave: Ensino de História. Professores. Livro Didático. Racismo. Antirracismo.

ABSTRACT

The present work seeks to integrate the project of an anti-racist education in the municipal school Sebastião de Abreu reflecting on the myths of racial democracy and reverse racism. We carried out a qualitative bibliographic seeking to understand racism in its different aspects: the context in which it was originated, consolidated, “naturalized and camouflaged, considering the point of view of the discriminated and oppressed black, and not just that of the oppressive white. The presence of these myths was identified in the daily life in the teachers’ room, evidenced the presence of these ideas in those who should be responsible for eradicating them. We understood that this was due to a general problem of insufficient training of us teachers, both due to the lack of preparation in African History, as well as a direct reflection on them in the context of our training. We faced the problem through a group made up of professors from the Culture and Society Area, selecting readings that would lead us to a new awareness of the problem and strengthen us in our classrooms, thus strengthening our students. We apply this study to the analysis of the Didactic Book of history for the four-year period 2020-2023 and to the criticism of the way in which it approaches the History of Africa and of Afro-descendants, identifying any gaps and distortions present in its contents with the aim of enhancing it as a instrument to combat racism and to build an anti-racist consciousness in the school environment. The experience report was the method adopted, followed by a final synthesis that is expected to be reproduced by teachers in an automation process.

Keywords: History teaching. Teachers. Textbook. Racism. Anti-racism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DNOCS	Departamento Nacional de Obras Contra as Secas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDH	Livro Didático de História
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNU	Movimento Negro Unificado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNDL	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
TD	Trabalho Dirigido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 VER O INEXISTENTE É NEGAR O EXISTENTE	21
1.1 O Caso (crença no racismo reverso)	21
1.2 Escola (palco dos acontecimentos).....	23
1.3 LDH (instrumento material de ensino)	24
1.4 A população negra: acesso e permanência no espaço escolar.....	24
1.5 Racismo estrutural – consequência de séculos de escravidão	28
2 A REPÚBLICA E OS INDESEJÁVEIS	32
2.1 Teorias eugênicas	32
2.2 Democracia racial.....	36
2.3 A crítica à tese de Freyre: racismo e capitalismo – desmontando o mito da democracia racial...44	
2.4 O LDH como instrumento de diálogo entre professores e alunos	50
3 ÁFRICA – OCULTADA NA HISTÓRIA E NA ESCOLA	59
3.1 O lugar da África na História do Brasil.....	59
3.2 O papel da escola na formação da consciência antirracista	64
3.5 Proposta de produto didático: relato de experiência como possibilidade de método.....	74
3.5.1 Relatório do grupo de leituras antirracistas	92
3.5.2 O processo de organização do grupo: o susto da pandemia	93
3.5.3 O processo de leituras.....	95
3.5.4 Lista de títulos, resenhas e ordem das leituras	98
3.5.5 Aplicação dos resultados das leituras à crítica do LDH: representação do negro no livro didático de história – geração alpha	120
3.5.6 Síntese de aplicação do método	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	82
ANEXOS	89

INTRODUÇÃO

O tema desta dissertação é o racismo na Escola Municipal de Ensino Fundamental II, Sebastião de Abreu. A escola foi fundada pelo Decreto Nº 3.654 de 25 de fevereiro de 1971, com o objetivo de suprir a carência de escolas no bairro Bom Jardim, sonho acalentado há muito por seus moradores. Sonho este que começou a concretizar-se quando o Sr. Sebastião de Abreu (1880-1964) doou um terreno de 4.900m para sua construção. Sebastião de Abreu foi engenheiro autodidata, funcionário da Inspetoria de Obras Contra as Secas, depois Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas, do Ministério da Aviação e Obras Públicas, atualmente DNOCS. Seu trabalho tinha como função construir açudes, escolas e igrejas católicas; um homem de vida pública associado às funções do Estado e também envolvido nas expectativas de reforma social vividas pela geração de intelectuais de sua época. Era irmão do escritor e historiador Capistrano de Abreu (1853-1927) e natural de Maranguape, município localizado na região metropolitana de Fortaleza, conhecido nacionalmente por ser a cidade de origem do humorista Chico Anysio, que quase sempre a citava em seus programas, principalmente na *Escolinha do professor Raimundo*. Existem escolas, ruas e avenidas espalhadas por todo Ceará que levam seu nome.¹

A Escola Municipal de Ensino Fundamental II Sebastião de Abreu possui instalações modestas, mas a despeito de tantas ausências do mínimo necessário para a implementação de um projeto pedagógico com aulas mais enriquecedoras, e que de fato contribuam para o fortalecimento da formação dos estudantes em seus diversos aspectos, há algo que faz toda diferença: professores extremamente comprometidos com a formação dos estudantes, filhos da classe trabalhadora. Estes fazem o impossível para que este objetivo seja alcançado.

A motivação para desenvolver uma pesquisa em Ensino de História, em torno da difusão do racismo na Escola Sebastião de Abreu, surgiu de uma situação cotidiana vivida na sala de professores e que me levou a identificá-la como um problema de pesquisa a ser explorado, refletindo sobre o problema de que falas de cunho racista sejam proferidas por aqueles que deveriam contribuir para erradicá-las. O conjunto das concepções proferidas em torno da organização da celebração das lutas de Zumbi dos Palmares apontaram para alguns problemas que dizem diretamente respeito à problemática do negro no Brasil. Foram elas: a ideia de que os brancos também sofrem preconceito racial expressa no conceito de racismo reverso, e a negação

¹Arquivo da Escola Sebastião de Abreu.

de uma evidente negritude pela ausência de identificação pessoal, levando aos problemas de identidade e de representação da pessoa negra.

Da análise do problema observado na escola, problema que vamos expôr com detalhe no primeiro capítulo da dissertação, levantamos algumas hipóteses: a de que isso ocorre tanto por falta de formação em História da África, como pela falta de estudo do problema do racismo, levando à aceitação natural da existência de uma democracia racial no Brasil.

Entendemos que a ideia de racismo reverso pode ser enfrentada desmontando o mito de democracia racial, uma construção histórica disseminada a partir de 1930, segundo a qual o Brasil estaria livre do preconceito pelo simples fato de ser uma nação miscigenada e na qual as diferentes raças conviveriam em perfeita harmonia. Esse negacionismo permitiu que o racismo fizesse seus estragos sem praticamente ser questionado, algo que invisibiliza o problema, quando não aos próprios negros, ao mesmo tempo, esse racismo é camuflado e negado ao longo das décadas. De modo que desconstruir a ideia de racismo reverso passa por superar a ideia da democracia racial forjada ao longo do tempo. Uma vez que enquanto a sociedade estiver tomada pelo mito da democracia racial não vai existir conscientização sobre o racismo.

Como fundamento teórico desse estudo, nos orientamos por uma base política. Decidi realizar essa pesquisa sobre racismo partindo de minhas concepções pessoais e políticas de que o racismo está intimamente relacionado ao sistema capitalista e de que, portanto, é preciso denunciá-lo.

Uma vasta fortuna crítica tem se debruçado sobre o problema do racismo. Mas apesar das contribuições da historiografia marxista para a compreensão do problema, existe a forte tendência de dissociar esta relação entre racismo e capitalismo, presente, por exemplo, na política de conciliação de classes. A defesa de alianças dos partidos reformistas com os setores liberais e progressistas da burguesia não contribui para a desalienação tão necessária à luta antirracista. Teóricos da revolução socialista como Trotsky (1879-1940), Cannon (1890-1974), CLR James (1901-1989) e Novack (1905-1992) que discutiram a luta contra o racismo, sempre destacaram que este combate tem a ver com demandas democráticas não atendidas pela burguesia. Reivindicações que, a princípio, poderiam ser satisfeitas por reformas no sistema, mas que, no atual estágio do capitalismo, não poderão ser levadas a cabo. No entanto, a tendência dos movimentos antirracistas acredita ser possível acabar com o racismo pela luta institucional ou por reformas nos marcos do capitalismo.

Tendências intelectuais ligadas ao Pós-modernismo ou ao neoliberalismo difundem a ideia de falência do comunismo, estimulando as saídas individuais presentes nas noções de empoderamento, empreendedorismo ou libertação pelo consumo, mas diante das opressões, todas

essas medidas são parciais, temporárias, ilusórias e distorcidas. Qualquer um que tenha nascido e crescido na periferia, particularmente numa família negra, sabe que isto não passa de um nome pomposo para algo que, desde sempre, foi uma estratégia de sobrevivência para a classe trabalhadora. Uma necessidade que agora querem vender como um caminho para a ascensão social e à chamada “libertação pelo mercado”. Esta é uma prática existente há séculos, a começar pelos “escravos de ganho”, colocados nas ruas para vender e prestar serviços. Não é difícil encontrar filhos de pais metalúrgicos que, vez ou outra, montam barraquinha na feira para vender produtos cultivados na roça do pátio do cortiço; netas de avós que intercalavam o trabalho como doméstica com o “bico” como quituteira, e irmãs e irmãos de pedreiros que mantinham um “negocinho” de consertos com os primos; e vários outros exemplos, que certamente qualquer professor da rede básica de ensino em uma escola pública tem conhecimento. É a necessidade transformada em empreendedorismo.

Portanto, consciente do papel devastador que o capitalismo imprime à classe trabalhadora, composta em sua maioria por pretos, pobres e periféricos; de forma física e ideológica, transformando algo que é real e construído historicamente em algo fantasioso e natural, sinto-me na obrigação de expressar minha posição diante de qualquer discurso falacioso que reproduza a ideologia da classe dominante e que justifique as mazelas produzidas pelo capitalismo.

Os estudos que realizamos, para compreender o problema que propomos, serão constituídos pelas leis e teorias desenvolvidas com o intuito de tornar conhecido o surgimento e desenvolvimento do racismo na sociedade brasileira, e a quem interessa camuflar e negar esse racismo, presente em uma historiografia que tem sido difundida no decurso do tempo.

O ensino sobre África no Brasil foi produzido a partir da relação entre duas esferas relacionadas. A acadêmica, bastante diversificada, e que a partir dela geriu-se um nucleamento de estudos e pesquisas sobre a África com a criação de centros de estudos, de programas e áreas de pesquisa, desde a segunda metade do século XX. Já a segunda, constitui-se a partir de movimentos sociais negros dos anos de 1970 que, entre diversos objetivos centrados na luta pelo fim do racismo, buscou a revalorização da história e culturas africanas e afro-brasileiras como forma de construção de uma identidade positiva, que permitisse o reconhecimento desse segmento pela sociedade mais ampla e uma inclusão vem sendo articulada, sobretudo, pela via educacional.

A bibliografia estudada demonstra como o racismo está inserido em uma sociedade capitalista. Nessa perspectiva a contribuição de autores como Florestan Fernandes (1964), Abdias Nascimento (1976), Zélia Amador de Deus (2020), Kabengele Munanga (2009), Emília Viotti da Costa (2010), Nilma Lino Gomes (2017), Angela Davis (2018), Lélia Gonzalez (2020), Sueli Carneiro (2019), Joseph Ki-Zerbo (1999), bell hooks (2020), Antonio Sérgio Alfredo Guimarães

(2012), W.E.B. Du Bois (2021), Carolina Maria de Jesus (2020), entre outros, tornam-se fundamentais, pois trazem para o entendimento questões e consequências provocadas pelo racismo que passam a constituir o pensamento social que justifica e aprofunda as desigualdades e injustiças vivenciadas pela população negra. Para esses autores, o referido pensamento nos permite entender o impacto do racismo em uma sociedade de maioria negra. Este perpassa todas as instituições, e como não poderia deixar de ser, se faz presente também no ambiente escolar.

Os modos próprios de organização social, política e econômica dos africanos, bem como suas diferentes construções identitárias, étnicas, culturais e sociais, devem ser estudados em diálogo com a história dos seus antecedentes no Brasil. Esta perspectiva reforça a ideia de africanismo presente no pensamento e ação de Abdias do Nascimento, por exemplo. No caso do estudo da História e da Cultura Afro-brasileira, deve incorporar a perspectiva dos estudos das diásporas africanas² com vistas a abranger a diversidade e pluralidade de experiências dos negros de origem africana na construção da identidade e da cultura brasileira.

Tal perspectiva deve estar presente na análise da História do Brasil nos aspectos sociais, culturais, econômicos, artísticos, movimentos de luta, entre outros, e não limitando o negro à condição de escravo, como se não houvesse vida antes de serem trazidos escravizados de vários países africanos para cá, e nem após a abolição. Ao colocar um sinal de igualdade entre negro e escravo se contribui para perpetuar visões preconceituosas, pejorativas e distorcidas sobre o negro e seu legado histórico e cultural.

Urge repensar a estrutura da educação e da sociedade brasileira a partir da contribuição das diferentes matrizes étnico-raciais que formaram a nossa sociedade, com vistas à construção de novas teorias de ensino, práticas pedagógicas, saberes novos, reestruturação dos currículos e práticas educacionais, enfim, um repensar do corpo epistemológico, das teorias, pois é necessário apreender a totalidade das vivências coletivas do povo negro, questionando as relações raciais no Brasil, buscando modelos educacionais apropriados à diversidade étnica que compõe a população brasileira. A história única não pode mais ser o guia na formação de nossos estudantes.

Como nos ensinou Paulo Freire, “ler é ler o mundo” (2021, p. 68); logo, não podemos ler as palavras sem a busca da compreensão do mundo, da história, das experiências humanas construídas nos diversos tempos e lugares. Isto requer de nós outra concepção de aprendizagem da História como a possibilidade de ler e compreender o mundo em que vivemos.

Portanto, se ao ensino de História cabe um papel educativo, formativo e cultural e sua

²É o nome dado a um fenômeno caracterizado pela imigração forçada de africanos, durante o tráfico transatlântico de escravizados. Palmares.gov.br. Acesso em: 10 nov. 2021.

relação com a formação da cidadania perpassa diferentes saberes, é essencial localizarmos no campo da História questões, temas e problemas considerados relevantes para a formação da consciência histórica dos alunos. Isso requer um diálogo crítico com diferentes sujeitos, lugares saberes e práticas; entre a multiplicidade de culturas, etnias e sociedades. O papel do professor é de agente ativo, decisivo na seleção e concretização dos conteúdos e dos significados dos currículos. No entanto, o professor não está sozinho frente aos alunos e aos saberes. Nas interações, no entrecruzamento das relações dos sujeitos, saberes e práticas em que se configuram determinadas culturas, os professores leem, interpretam, traduzem, constroem propostas curriculares que lhes são apresentadas, seja pelas instituições e prescrições administrativas, seja pelos livros didáticos, materiais e fontes, seja pelas demandas da mídia, do mercado, da comunidade, das famílias e dos próprios alunos. Trata-se, pois, de um exercício complexo, um ato cultural e pedagógico.

No Brasil, os debates sobre o ensino de História, desde os anos de luta contra a ditadura militar e mesmo de inquietações e movimentos anteriores, contribuíram para o alargamento das concepções sobre esse campo de pensamento e trabalho. Apesar da força e do poder diretivo dos currículos prescritos, precisamos atentar para o fato de que as disciplinas não são meros espaços de vulgarização de saberes, nem tampouco de adaptação, transposição das ciências de referência, mas produtos dos espaços, das culturas escolares. Os professores ante as demandas do Estado, da sociedade e dos meios de comunicação, questionam, criticam, subvertem os saberes e as práticas no cotidiano escolar.

Entre os currículos prescritos e os vividos nas aulas de História, há diversas mediações entre os sujeitos (alunos e professores), saberes de diferentes fontes (livros didáticos, fontes históricas, imprensa, textos, filmes, literatura, documentos e outros), práticas institucionais, burocráticas e comunitárias em contextos muito diferenciados. Nessa trama relacional, é imprescindível a valorização do papel do professor, de sua formação, autonomia e condições do trabalho docente.

O mestrado no Programa do Profhistória não poderia ter vindo em melhor momento, pois ao estimular pesquisa e formação de professores que estão no “chão da sala de aula” nos deu mais segurança e sensação de que estamos no caminho certo, o que não impede de que sejam feitos balanços, mudanças e adaptações constantes no referido projeto, sem perder de vista a estratégia inicial: desconstruir o mito da democracia racial que “nos cega” e enveredar no sentido de uma consciência antirracista.

Nesse panorama, a situação exigia que fosse feita alguma coisa, e urgente! Mas o que

fazer? Como fazer? Era necessário encontrar um caminho, construir uma ponte que permitisse abrir um diálogo referente a tema tão sensível.

Tinha apenas uma certeza: não era possível chegar até meus colegas propondo de forma direta um diálogo, uma discussão que fosse sobre a questão racial no Brasil, que aparentemente para muitos havia sido finalizada em maio de 1888, com a assinatura da Lei Áurea. Ou seja, existia uma consciência profunda no senso comum de que não havia mais escravidão. Não se entendia a contradição da Lei Áurea. Esta lei, oficialmente Lei n.º 3.353, votada e aprovada em 13 de maio de 1888, extinguiu a escravidão no Brasil

em um texto curto, simples e direto, libertando cerca de 700 mil escravos, num país com então 15 milhões de habitantes. O número de escravizados na data não era tão expressivo, tendo em vista um grande contingente de libertos já existentes no país. Ela foi apresentada pelo Estado monárquico como um presente, e não como uma conquista resultante das lutas travadas pelos escravizados e pelo movimento abolicionista.

Como sei que consciência não se muda ou adquire por decreto, nem com gritos e “bate boca”, e minha inquietação não se dissipava, ao contrário, fazia-se presente o tempo todo, tinha que descobrir alguma maneira, tinha que existir algum jeito de chegar até meus colegas, e coletivamente, “passo a passo”, caminharíamos em busca da desconstrução de um pensamento construído socialmente ao longo dos séculos, com a intenção de abrir trilhas para a formação de uma consciência antirracista.

Em virtude da Lei n. 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino, tendo como conteúdo programático a História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil, o dia 20 de novembro passara a ser incluído no calendário escolar como o ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. Ocorreram um conjunto de palestras, em sua maioria direcionada aos professores da rede pública, mas como de forma geral, os projetos educacionais em nosso país são momentâneos e efêmeros, com este não seria diferente. Ou seja, não houve continuidade. Portanto, essa formação não teve a devida consistência, não sendo suficiente para que nós professores nos sentíssemos seguros o suficiente de trabalhá-los em sala de aula.

Foi então que lembrei que já tinha ouvido várias vezes de alguns colegas, que não ensinavam História da África e dos Afrodescendentes porque na Graduação não tinham cursado nenhuma disciplina referente a esse conteúdo, portanto, só ensinavam o que tinha no livro

didático, e que este não ajudava ou ajudava muito pouco.

Eureka! Encontrei aí a luz no fim do túnel que me guiaria até meus colegas. Assim, usando de um pouco de sutileza e também de uma dose de empatia que têm para comigo, propus que estudássemos juntos um pouco de História da África, já que esta dificuldade era comum a todos nós. Partiríamos do que já existe no livro didático de História (LDH), relacionando nossas leituras com os conteúdos ali presentes. Para tanto, utilizaríamos duas horas do planejamento, que ocorre sempre às quartas-feiras, para analisarmos o LDH, localizar as possíveis distorções e lacunas nos conteúdos referentes à História da África e dos afrodescendentes, para estudarmos e construirmos juntos o que se encaixaria melhor, e de que forma poderíamos trabalhar tais conteúdos em sala de aula, sem descartá-lo, mas não nos limitando a este. A partir desse entendimento, quisemos identificar os desafios postos à formação profissional e ao trabalho interdisciplinar em sala de aula, tendo como foco as disciplinas da área de Cultura e Sociedade.

Uma das principais características de um ambiente que se pretende formador de opinião e construtor de sujeitos ativos, capazes de lutar por uma sociedade mais justa e igualitária, é sua capacidade de fazer constantemente, denúncias políticas que abranjam todos os fatos que prejudiquem os menos favorecidos da sociedade, que extrapolem os limites imediatos e os acontecimentos corriqueiros da sala de aula e demais ambientes escolares. É necessário que a história única, a história contada pelos “donos do poder” seja superada. E a escola, sem dúvidas, é um espaço privilegiado para despertar uma consciência histórica do problema, mesmo diante da fragilidade de formação dos professores, não por culpa destes, no que se refere ao problema supracitado, em uma sociedade imbuída de um racismo destruidor em todos os aspectos.

Existe um vazio referente à História da África nos livros didáticos e na formação dos profissionais de História. Vazio socialmente prejudicial à sociedade brasileira e culposos em relação ao cumprimento da Lei n. 10.639/20003 (e da própria Constituição) que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, uma conquista do movimento negro que sempre reivindicou um lugar na História do Brasil. Este ensino deve ser pensado para além da história da escravidão e da abolição.

Faz-se necessário perceber o negro como sujeito social, trabalhador, agente ativo de um processo histórico, e ter clareza que para entender esse país multicultural, multiétnico, com forte presença de africanidades, temos que compreender a História da África. É imperioso disseminar esse entendimento e aplicá-lo no cotidiano da sala de aula utilizando o LDH, único instrumento material acessível a todos os estudantes, tendo como centro de reflexão e potencializando como instrumento de trabalho. É nesse sentido que deve ser ensinada e aprendida a História da África, não apenas por força de um Decreto Lei ou como demanda de uma força política afirmativa, mas

para melhor compreender a sociedade brasileira, onde o conceito de negro torna-se preconceito aos olhos e no olhar dos brancos.

A escola, certamente, é um dos lugares onde se reflete de forma mais nítida as mazelas sociais e, entre elas, o racismo. Portanto, é fundamental a percepção deste na sociedade e em nós professores, como parte desta. É preciso ser disponibilizado espaço e tempo necessário à formação continuada para que tenhamos condições de encarar o preconceito racial em sala de aula e para além desta, a partir de discussões profundas e constantes, pois como afirmei anteriormente, consciência não se muda ou adquire por decreto.

Assim, nos propomos a enfrentar o problema a partir de um grupo de estudo entre os profissionais utilizando a seguinte estratégia: inserimos no planejamento que ocorre sempre às quartas-feiras um momento para estudarmos e pensarmos atividades que tratem da história da África a partir da África, e não a partir dos países que a colonizaram e saquearam em um período que foi denominado de Moderno, pretendendo superar o que chamaram de *idade das trevas*. Para contribuir com a transformação do perfil de nós professores, em novos sujeitos capazes de compreender a construção do racismo, a serviço de quem este opera, e o porquê das ideologias racistas, deve-se dar especial importância aos momentos de planejamento como oportunidade de estudo e reflexão, pois as tarefas a serem realizadas no ambiente escolar não podem ocorrer por meio de improvisação, devendo ser intencionalmente planejadas. E no que se refere ao combate à discriminação racial não poderia ser diferente.

Apresentamos uma reflexão crítica sobre o modo como a História da África e dos Afrodescendentes é tratada no Livro Didático de História, procurando potencializar seu uso pelos professores como forma de promover uma educação histórica antirracista. A inclusão de materiais extra – LDH – seria uma possibilidade de trabalho, consequência das críticas ao LDH realizadas pelo grupo. As dissertações do ProfHistória têm enfrentado as deficiências existentes nos livros didáticos pensando atividades voltadas à história dos africanos e dos afrodescendentes em seus diversos aspectos em diferentes momentos históricos. As pesquisas têm sido feitas diretamente com os alunos. No entanto, optei por trabalhar junto aos meus colegas professores por acreditar que a partir destes os conhecimentos terão maior capacidade de multiplicação.

Para a elaboração de nosso produto didático aplicaremos o relato de experiência. O interesse por esse método, como análise narrativa, começou no início do século XX nos estudos literários realizados sobre a morfologia dos contos russos, e a partir de então começa a ter lugar no contexto acadêmico e universitário, inicialmente utilizado nos estudos literários e associado às diversas tendências: o formalismo russo, o estruturalismo francês ou a hermenêutica alemã. Nos anos de 1970 se integra ao chamado "giro narrativo", incorporando os relatos como metodologia e

técnica de investigação, incluindo ao estudo do relato seu processo de construção. Como método tem sido aplicado em vários campos de estudo, especialmente no setor de saúde e no de educação. Trata-se de um texto que descreve uma vivência profissional apresentada como experimento, e que pode contribuir para minha área de atuação. No relato apresentamos as motivações e metodologias mobilizadas ao longo do processo, as considerações e impressões que essa vivência nos trouxe, e a possibilidade de que se constitua como um material didático que tanto revele os problemas a que nos enfrentamos, como nos indique novos caminhos (GROLLMUS; TARRÈS, 2015).

O resultado dessa pesquisa está exposto em três partes, seguidas de uma proposta de produto didático. No primeiro capítulo apresentamos nosso problema de pesquisa, destacando os elementos centrais que serão analisados: crença na existência de racismo reverso por parte de alguns professores; como o LDH pode ser utilizado de forma que contribua com o combate ao racismo; motivos pelos quais a população negra tem menos acesso à escola e são maioria nas estatísticas de evasão; e o racismo estrutural como consequência de séculos de escravidão. No segundo capítulo fazemos a discussão do problema com o apoio da bibliografia onde serão mostradas as diversas teorias formuladas com o objetivo de refletir sobre o processo cruel de escravidão e negar a grande população negra existente no Brasil, relacionar o surgimento da escravidão negra à formação do capitalismo, analisando criticamente a tese de Gilberto Freyre com o objetivo de desmontar o mito da democracia racial, demonstrando a inexistência de harmonia racial e ausência de preconceito. No terceiro capítulo apresentamos as possibilidades de desconstrução do preconceito racial e o papel da escola nesse processo, procurando os limites e possibilidades que esse espaço tem oferecido no enfrentamento aos diversos problemas de formação do cidadão brasileiro.

1 VER O INEXISTENTE É NEGAR O EXISTENTE

Neste capítulo trataremos de apresentar uma descrição dos acontecimentos e de como entendi que seria uma problemática a ser desenvolvida/enfrentada, o contexto da escola e do racismo estrutural³ em que ela existe em nossa sociedade atual, assim como uma recapitulação de seu contexto histórico.

1.1 O Caso (crença no racismo reverso)

Era uma manhã de quarta-feira do mês de novembro de 2018, dia dedicado às atividades de planejamento na Área de Cultura e Sociedade, sala dos professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental II Sebastião de Abreu, localizada à Rua Geraldo Barbosa, 1015, na área do Grande Bom Jardim, um dos maiores e também menos assistidos bairros da periferia de Fortaleza, capital do Ceará. Parecia um dia como outro qualquer, não fora o que estava prestes a ocorrer.

Nós, professores, estávamos acomodados, cada um em seu devido lugar, quando o coordenador pedagógico começou a ler a proposta de pauta, cujo primeiro ponto era o que fazer no mês de novembro, período de celebração das lutas de Zumbi dos Palmares.

Ele foi interrompido por uma professora, antes mesmo de concluir a frase, com afirmações que soaram enfaticamente: “Estou cansada de ouvir falar em africanidades, em racismo e preconceito racial. Se for para fazer alguma coisa que seja uma Semana das Etnias, pois os brancos também têm problemas, também sofrem preconceito racial”. Tudo isso afirmado por uma professora de História. Já um professor de Ciências da Natureza, que no momento estava passando por ali, ouvindo as afirmações da colega, parou e fez coro com a mesma: “É verdade, existe muito preconceito com os brancos! A depender do lugar, sofrem mais até do que os negros. Se um branco chegar em um morro da cidade do Rio de Janeiro/RJ vai ser muito discriminado também. Portanto, o preconceito racial com os brancos existe, tanto quanto com os negros ou até mais”. Depois, soube que o referido professor nunca estivera no Rio de Janeiro/RJ e, tanto a professora quanto o professor, moravam, desde que nasceram, no bairro onde fica a escola, ou seja, um dos bairros de Fortaleza com maior concentração de negros. Só um registro que considero importante: ambos são negros, ficando explícito que não basta ser negro para se sentir

³A formalização de um conjunto de práticas institucionais, históricas, culturais e interpessoais dentro de uma sociedade que frequentemente coloca um grupo social ou étnico em uma posição melhor para ter sucesso e, ao mesmo tempo, prejudica outros grupos de modo consistente e constante causando disparidades que se desenvolvem entre os grupos ao longo do tempo.

negro. É uma questão de identidade, de construção.

Sabes aquele momento em que a gente fica estática? Era eu. Estava paralisada e estarecida com indescritível absurdo! Em um lapso de tempo, olhei ao redor e me dei conta de que, exceto dois ou três professores que tinham a pele clara, os demais ali presentes, inclusive o coordenador, eram negros. Uns em silêncio, outros a conversar sobre questões rotineiras, e todos como se estivessem a ouvir algo natural e sem nenhuma importância.

Estava, sinceramente, impactada! Não acredito na máxima de que “quem cala consente”. Silenciosamente pedi socorro! Olhei um e outro, ninguém respondeu, ninguém reagiu.

Foi a partir deste episódio que desenvolvi uma proposta de intervenção sobre o problema de falas de cunho racista serem proferidas por aqueles que deveriam erradicá-las.

Corroboro Silvio Almeida quando afirma:

Certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas. (ALMEIDA, 2021, p. 52).

Então a voz de Angela Davis se fez presente como a gritar insistentemente: “numa sociedade racista não basta não ser racista, é necessário ser antirracista”.⁴

Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas estão recheados da palavra “Cidadania”, mas geralmente de forma vazia e abstrata. Acredito que, se quisermos construir verdadeiramente “cidadãos”, não podemos abrir mão dos temas decorrentes das opressões, sendo estes, alguns dos que mais diretamente abarcam todos os aspectos da vida. Mas ao vermos a população negra através das lentes da democracia racial, tratamos o racismo, tão latente nas escolas, de forma secundária ou literalmente “invisibilizamos” o problema e os próprios negros.

Nas dissertações do ProfHistória, que são em número significativo, alguns pontos são comuns: os professores apontam muitas dificuldades em trabalhar com as histórias e culturas africanas e afro-brasileira; a importância da construção de materiais didáticos que colaborem na formação da consciência histórica do papel do negro na sociedade; os livros didáticos continuam dando destaque à história eurocentrica em detrimento da história dos indígenas e dos negros. No entanto, duas das dez dissertações que consultei afirmam que muitos professores acreditam não

⁴ Filósofa, professora emérita do Departamento de Estudos Feminista da Universidade da Califórnia e ícone das lutas pelos direitos civis. Como ativista, integrou o grupo Panteras Negras e o Partido Comunista dos Estados Unidos. Foi presa na década de 1970 e ficou mundialmente conhecida pela mobilização da campanha “Libertem Angela Davis”. Foi candidata a vice-presidente em 1980 e 1984. Autora de vários livros, sua obra é marcada por um pensamento que visa romper com as assimetrias sociais em *Mulheres, raça e classe*, 2006.

ser responsabilidade da educação, e sim dos movimentos sociais e dos partidos políticos tratarem da questão racial. Porém é comum a todos considerarem a Lei n. 10.639 muito importante, contudo, insuficiente.

1.2 Escola (palco dos acontecimentos)

A Escola Municipal de Ensino Fundamental II Sebastião de Abreu possui instalações modestas, não disponibilizando de espaços nem recursos para que os estudantes pratiquem todas as ações necessárias a sua formação, dificultando o desenvolvimento das atividades pedagógicas. A biblioteca é um pequeno cubículo cuja única utilidade é guardar os livros didáticos entregues aos alunos no início do ano letivo e recolhidos ao final, ou ainda para colocar alunos indisciplinados, sem nenhum acompanhamento. Dispõe de uma única funcionária, graduada em pedagogia, professora readaptada por problemas de saúde. As salas de aula não têm um tamanho adequado, não atendendo à metragem proposta pelo Ministério de Educação e Cultura, que é de no mínimo 1,20m² por aluno, quando em cadeira individual, sendo que as turmas não podem ser inferiores a 38 alunos. Por não existir refeitório, os alunos lancham com pratos ou copos nas mãos em um pequeno pátio. A quadra, um espaço com piso de cimento e cobertura metálica, é utilizada para as aulas de Educação Física de todas as turmas. No que se refere aos espaços destinados aos professores não é diferente. A sala dos professores, local de encontro no intervalo entre as aulas, não comporta a todos: são duas pequenas salas interligadas por uma porta, dificultando sobremaneira nossas discussões coletivas. É onde ocorrem os planejamentos das Áreas, em um dia da semana, definido pela Secretaria de Educação no início do ano letivo. No caso da Área de Cultura e Sociedade as reuniões ocorrem às quartas-feiras. Não existe um espaço para convivência e socialização descontraída. Qualquer atividade com os alunos deve ser realizada no espaço da sala de aula. Mesmo com todas essas limitações, a escola é a mais procurada da região.

Atualmente, a parte estrutural da escola conta com 11 salas de aula, utilizadas nos turnos manhã e tarde, oferecendo o Ensino Fundamental II (6º ao 9º Ano) e beneficiando uma ampla região englobando moradores do “Grande Bom Jardim”, Parque Santa Cecília, Parque Santo Amaro e áreas adjacentes. Sendo assim, a escola contribui de forma significativa com a educação desse município. A unidade escolar dispõe de 54 profissionais, dedicados aos atendimentos, serviços gerais, administrativos e burocráticos e o corpo docente, beneficiando, no momento, 814 alunos. Em um levantamento realizado por mim, a partir de dados que constam nos diários de classe, no ano de 2021, com o objetivo de estabelecer a identificação étnico-racial, a declaração dos pais ou responsáveis demonstrou que 732 são pardos e 82 brancos, não tendo nenhuma

identificação como negros. Já entre os profissionais, 32 se autodeclararam pardos, 12 brancos e apenas 1 negro⁵.

1.3 LDH (instrumento material de ensino)

Warley da Costa⁶ em sua dissertação de mestrado em educação na UNIRIO, *Imagens da escravidão no livro didático*, conclui que:

Nos livros didáticos, a abordagem da escravidão reflete formulações historiográficas que relegam os africanos como “peça” do sistema colonial. Nesta visão, o tráfico negreiro é componente necessário para garantir o “monopólio comercial” da metrópole sobre a colônia. O comércio de negros está relacionado à expansão do tráfico e, naturalmente, ao enriquecimento dos comerciantes europeus. A perspectiva eurocêntrica, presente nas pesquisas acadêmicas permeia os currículos escolares revelando o desconhecimento da história africana e de suas conexões com o mundo europeu dos séculos XV e XVI. (COSTA, 2006. p.3).

Junta-se a isso a fragilidade na formação dos professores, não por culpa destes, mas pela conjuntura em que estão inseridos: carga de trabalho extenuante, terceiro ou quarto expediente realizando as tarefas domésticas, pois a maioria da categoria é formada por mulheres, e, infelizmente, o machismo exacerbado ainda é uma realidade presente em nossa sociedade, falta de interesse dos governos, em todas as esferas, na formação dos professores principalmente no que se refere às questões que estão mais ligadas à classe trabalhadora. Isso os impede de obterem uma formação teórica fundamentando o debate sobre a relação entre o racismo e o obscurantismo da História africana, de forma que os menos cuidadosos muitas vezes são levados a reproduzir o que tem no Livro Didático sem maiores questionamentos. Aqui cabe bem a afirmação do grande educador, Paulo Freire, “Um homem consciente é um homem perigoso” (2021, p. 68).

1.4 A população negra: acesso e permanência no espaço escolar

A escolarização de importante parcela da população brasileira permanece um problema a ser superado para que o papel transformador da escola se realize de forma determinante. Os

⁵Os dados dos alunos foram retirados do diário de classe, enquanto dos professores e demais funcionários foram obtidos através de um questionário com a seguinte pergunta: De acordo com o censo do IBGE como você se autodeclara: Índio, negro, branco ou pardo? Fonte: Autora.

⁶Disponível em: <https://www.escavador.com>. Acesso em: 31 out. 2021.

indicadores sociais têm demonstrado que não existe garantia de permanência da população negra na escola. De acordo com pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uma série de indicadores educacionais mostra que continua evidente a desvantagem da população preta ou parda em relação à população branca.

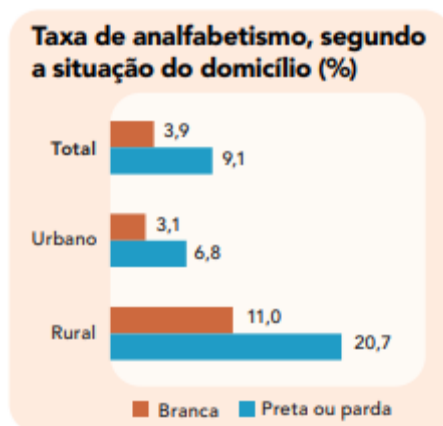
De acordo com o último levantamento feito pelo IBGE, entre 2016 e 2018, na população preta ou parda, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade passou de 9,8% para 9,1%, e a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade, com pelo menos o Ensino Médio completo, se ampliou de 37,3% para 40,3%. Ou seja, diminuiu o analfabetismo e aumentou o índice de continuidade nos estudos, mas ambos indicadores permanecem aquém dos observados na população branca, cuja taxa de analfabetismo era 3,9%, e a proporção de pessoas com pelo menos o Ensino médio completo era 55,8%, considerando os mesmos grupos etários mencionados, em 2018. O pior cenário em relação ao analfabetismo refere-se às pessoas pretas ou pardas residentes em domicílios rurais.

O crescimento do acesso à educação da população preta ou parda materializa-se desde a infância. Nesse grupo populacional, a frequência das crianças de 0 a 5 anos de idade à creche ou escola aumentou de 49,1% para 53%, entre 2016 e 2018. Por outro lado, no último ano, 55,8% das crianças brancas de 0 a 5 anos frequentavam creche ou escola.

A taxa ajustada de frequência escolar líquida também aponta desigualdades, em razão da cor ou raça, que se aprofundam para o não alcance de níveis de ensino mais elevados, à medida que motivadores do atraso e da evasão escolar vão se acumulando. Em 2018, praticamente não havia diferença entre as proporções de crianças de 6 a 10 anos de idade brancas e pretas ou pardas cursando os anos iniciais do ensino fundamental (96,5% e 95,8%), respectivamente, porém a proporção de jovens de 18 a 24 anos de idade de cor ou raça branca que frequentavam ou já haviam concluído o ensino superior (36,1%) era quase o dobro da observada entre aqueles de cor ou raça preta ou parda (18,3%).

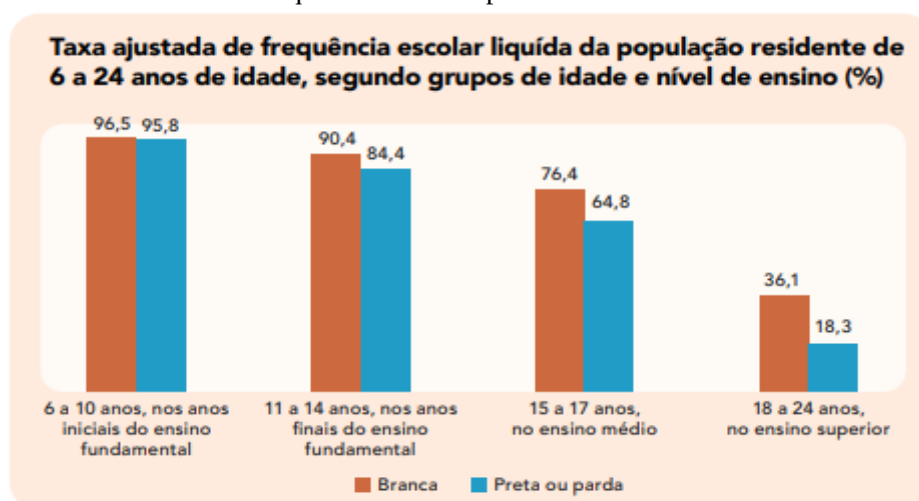
Assim, embora o abandono escolar tenha diminuído entre os jovens pretos ou pardos de 18 a 24 anos, de 2016 a 2018, ainda é mais forte que entre os brancos. A proporção de pessoas pretas ou pardas de 18 a 24 anos de idade, com menos de onze anos de estudo e que não frequentavam escola, caiu de 30,8% para 28,8%, mas a proporção de pessoas brancas na mesma situação em 2018, era 17,4%.

Gráfico 1 – Pessoas de 15 anos ou mais de idade



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Gráfico 2 – Frequência escolar de pessoas de 6 a 24 anos de idade



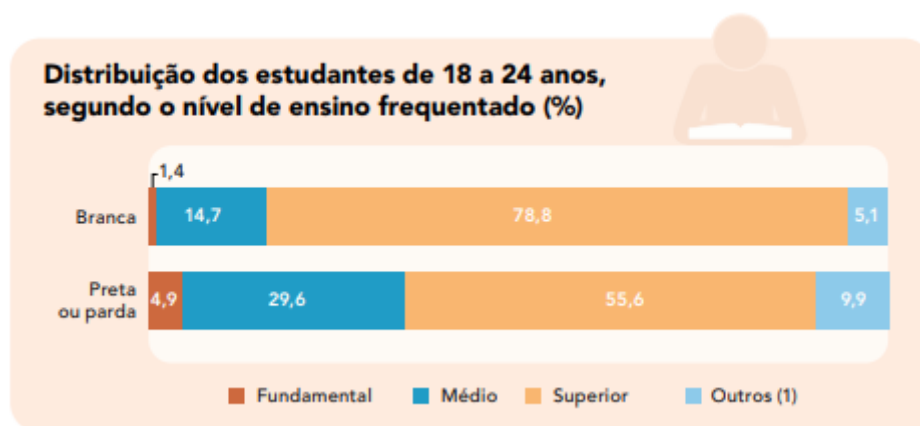
Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

O resultado mais desfavorável para as pessoas pretas ou pardas foi identificado na Região Sul, onde a proporção de jovens de 18 a 24 anos com menos de onze anos de estudo e que não frequentavam escola alcançou 37,2%.

Quando o critério de análise é o rendimento mensal domiciliar per capita, os jovens pretos ou pardos no quinto da população com menores rendimentos encontravam-se na pior situação, com 42,6% fora da escola. Em todas as faixas de rendimentos, observa-se que a diferença entre os dois grupos populacionais definidos por cor ou raça superou 3 pontos percentuais.

Entre 2016 e 2018, a população preta ou parda de 18 a 24 anos de idade cursando ensino superior era de 56,6% enquanto a população branca era de 78,8%.

Gráfico 3 – Estudantes 18 a 24 anos, segundo o nível de frequência



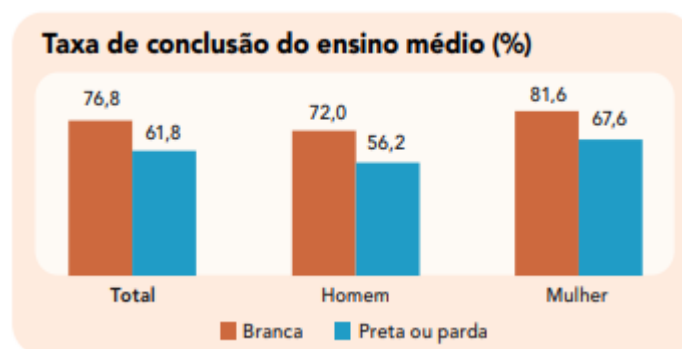
Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Um entrave para a equalização do indicador de estudantes cursando o ensino superior reside na menor taxa de ingresso da população preta ou parda, nesse nível de ensino, comparada à população branca. Essa taxa representa o percentual da população com qualificação mínima requerida para ingressar no ensino superior, isto é, que concluiu ao menos o ensino médio, e que de fato entrou no ensino superior, independente de tê-lo concluído ou não. Em 2018, a taxa de ingresso era de 35,4% da população preta ou parda e de 53,2% da população branca.

Um fator que auxilia a compreensão desses resultados consiste na maior proporção de jovens pretos ou pardos que não dão seguimento aos estudos por terem que trabalhar ou procurar emprego. De fato, em 2018, entre jovens de 18 a 24 anos com ensino médio completo que não estavam frequentando a escola por tais motivos, 61,8% eram pretos ou pardos.

Outro obstáculo é refletido pela taxa de conclusão do ensino médio da população preta ou parda (61,8%), que embora tenha aumentado desde 2016 (58,1%), continua menor que a taxa da população branca (76,8%). Essa taxa mede a proporção de pessoas com 3 a 5 anos acima da idade esperada de frequência no último ano do ensino médio de 20 a 22 anos de idade que concluíram esse nível. Em todas as grandes regiões do país, observou-se uma proporção menor de pessoas pretas ou pardas de 20 a 22 anos aptas a cursar o ensino superior, sendo a maior distância em relação às pessoas brancas observada na Região Sul (19,2 pontos percentuais).

Gráfico 4 – Conclusão de ensino médio de pessoas de 20 a 22 anos de idade



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

1.5 Racismo estrutural – consequência de séculos de escravidão

O Brasil é o país mais negro fora do continente africano, resquício dos 388 anos de escravidão. No entanto, essa população, que é majoritária na composição da sociedade brasileira, está sub-representada em todos os âmbitos da vida social. Isso acontece porque, embora haja igualdade jurídica, há mecanismos informais de discriminação que filtram o seu acesso às oportunidades, qualificação e esferas de decisão.

Florestan Fernandes (2008) em seu livro *A integração do negro na sociedade de classes*, afirma que:

A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes do trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumisse encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. (FERNANDES, 2008, p. 29).

Esse problema central engendrou o que hoje denominamos de racismo estrutural que permeia todas as esferas da vida social, na cultura, nas instituições, na política, no mercado de trabalho, na formação educacional. É o resultado secular de um país assentado em bases escravocratas, influenciado por dogmas racialistas e que não buscou integrar a população de ex-escravizados em seu sistema formal, relegando-os à marginalidade e culpabilizando-os pelas consequências nefastas desse abandono proposital. Pode parecer algo longínquo, mas a escravidão foi abolida há apenas 133 anos, e a desigualdade racial provocada por ela e pela transição incompleta para a liberdade, posto que não proporcionou meios para a autonomia, são perceptíveis no Brasil de hoje.

A ausência de políticas públicas e integração da população negra recém-liberta, relegando-a à própria sorte, gerou consequências dramáticas que se reproduziram através dos tempos.

Silvio Almeida (2019), teórico que popularizou o conceito de Racismo estrutural diz que “a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas, pois não foi o racismo que criou a sociedade contemporânea (capitalista), foi o capitalismo que criou o racismo.” (ALMEIDA, 2019, p. 25).

Poucos países do mundo fizeram e fazem tanto esforço para negar sua herança e suas práticas racistas. Onde quer que se vá é possível ouvir que o Brasil é um “paraíso racial”, um lugar onde mulatos sorridentes, mulatas faceiras e brancos de todas as origens convivem em paz e harmonia, porém as coisas não são bem assim. Os próprios brasileiros resistem em admitir que há racismo, e bastante, na sociedade brasileira. Um racismo mal disfarçado sob algo que é mais que um mito; é uma farsa: a democracia racial. As coisas aqui funcionam de tal forma que um dos maiores órgãos de imprensa do país, o jornal Folha de São Paulo, chegou em 1995, em plena comemoração aos 300 anos da luta de Zumbi, a publicar uma pesquisa sobre o preconceito no Brasil num caderno especial denominado “Racismo Cordial”. Um título não só contraditório com os próprios dados levantados pelo jornal, como também completamente alheio à realidade, já que não há nada de cordialidade nas terríveis consequências do racismo. Exemplos não faltam.

Antes de chegar a ele, vejamos algumas etapas que o antecederam. Em 1500 a Igreja Católica (religião oficial na metrópole portuguesa, portanto também em sua colônia, no caso o Brasil), para justificar a escravidão divulgou a ideia de que os negros eram todos “camitas”, ou seja, descendentes de Cam, o filho de Noé. Em Gênesis, cap 9: 18-29, Cam teria sido amaldiçoado por Deus depois de ter ridicularizado seu pai, ao vê-lo embriagado e nu. Para que fosse reconhecido, Cam teria recebido uma “marca”. No século XVI, a Igreja Católica divulgou a ideia de que esta marca seria a pele negra dos povos africanos que, conseqüentemente, teriam o mesmo status das “coisas e animais” (igualmente desalmados).

O filósofo David Hume (1771-1776) escreveu: “Estou apto a suspeitar que negros, em geral, com relação a todas as outras espécies de homens (porque há quatro ou cinco tipos diferentes) são, naturalmente, inferiores aos brancos”. Exemplar destas teorias é o livro de História da Jamaica, escrito por M. Long, em 1774:

Não se poderia afirmar que eles (os negros) são radicalmente inaptos à civilização, pois mesmo a macacos pode-se ensinar a comer, beber, repousar e se vestir como homens. Mas, entre todas as espécies de seres humanos descobertas até agora, parecem ser os negros os mais incapazes, visto a

inferioridade natural do seu espírito para pensar e agir como homens, salvo uma intervenção miraculosa da Divina Providência. Penso que não seria desonroso para uma mulher hotentote (um povo africano) ter um orangotango como marido. (LONG, 1974 apud CHIAVENATO, 1980, p. 30).

Em 1889, o Império brasileiro deu lugar à República, um ano após a assinatura da Lei Áurea. Com o fim da escravidão e a Proclamação da República parecia que o Brasil começava a caminhar para a Modernidade, mas existiam vários “problemas” que impediam que isso ocorresse, entre eles, o mais sério era a questão racial. Como uma nação com tantos negros e já tão miscigenada poderia ser uma nação moderna visto que os negros eram considerados inferiores? Portanto, a presença negra era vista como fator que dificultava o alcance dos estágios mais avançados do desenvolvimento e evolução da sociedade.

É nesse contexto, no qual também estão a Revolução Industrial e a entrada do Brasil no capitalismo moderno, que surgem várias tentativas de “resolver essa questão” que era tratada como um problema a ser solucionado. Branqueamento da pele, isolamento geográfico dos negros (em favelas, bairros pobres, etc.), segregação nos empregos, nas religiões e no sistema educacional.

As ideologias racistas, com suas muitas faces e formas, vão sendo apresentadas de acordo com as necessidades do Estado brasileiro.

A Eugenia e a Teoria do Embranquecimento coincidem com a Revolução Industrial na Europa e entrada do Brasil no capitalismo moderno. O termo eugenia é derivado do grego (eu/bom e Genesis/ criação) e traduzido como “bem nascido”, dando nome a uma adaptação da teoria da evolução de Charles Darwin que ficou conhecida como Darwinismo social, teoria da evolução social baseada na analogia com as ciências biológicas, substituindo os organismos vivos pelos grupos sociais em conflito. Os teóricos do darwinismo social inspiraram-se em Charles Darwin (1809-1882) e sua obra *A origem das espécies*, de 1859, em que defende a tese da evolução das espécies biológicas com base na sobrevivência dos mais capazes. No caso, os mais capazes eram os brancos.

A aplicação da teoria do embranquecimento da pele feita por diversos meios, entre eles a campanha de imigração européia.

Assim, temos um quadro de professores com acesso precário à uma especialização em História da África, e pouco acostumados a discutir o racismo como um problema histórico-social, atuando em uma escola de poucos recursos, uma realidade de fraco acesso de pessoas pretas à escolarização e um racismo que tem estruturado a sociedade brasileira, problemas que nos propomos a discutir no capítulo a seguir.

De modo que, sintetizando os problemas apontados, identificamos os seguintes temas a serem discutidos pela bibliografia que apontam para: a precariedade da estrutura escolar e da formação dos professores em temas africanos, “exclusão da população negra do espaço escolar”, a vigência estrutural do racismo diante da permanência do mito de democracia racial.

Entendemos que é o engano que mais atua para distrair o problema do racismo. A ilusão criada a partir do mito da democracia racial pode explicar, em parte, a visão errônea de que existe racismo reverso e a falta de identificação racial detectada na escola em questão.

2 A REPÚBLICA E OS INDESEJÁVEIS

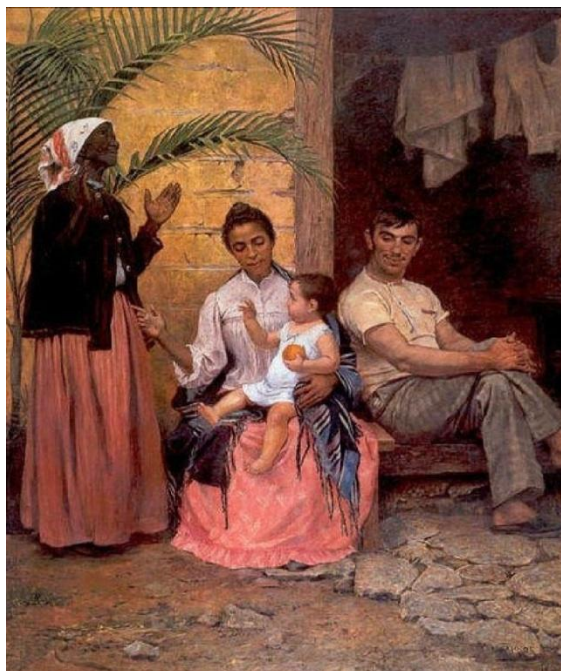
Nesse capítulo trataremos de discutir as bases teóricas que explicam os problemas apontados no capítulo anterior, apresentando um pequeno estudo sobre como a ideia de raça se deu na história do Brasil. Nos interessa essa passagem de difusão das teorias eugênicas e sua primeira crítica, que se fortaleceria com a ideia de existência de uma democracia racial no Brasil.

2.1 Teorias eugênicas

A ideia de “raças” está na cabeça de quase todo mundo. Foi um conceito histórico e ideologicamente criado, a partir dos anos 1500, não por acaso quando a burguesia estava dando seus primeiros passos em direção ao poder. Foi para acumular capital, como lembra Marx (1998), que a burguesia criou essa ideia como “justificativa” para transformar negros na “carne mais barata do mercado”, forjando a ideologia de que as diferenças físicas entre europeus e os demais povos lhes dava o “privilégio” ou “direito” de sequestrar, traficar, escravizar, emprestar, alugar, estuprar, torturar ou matar outros seres humanos.

A Igreja difundiu o mito de Cam. A imagem a seguir mostra um exemplo iconográfico de como ele foi recebido no século XIX.

Figura 1 – O racismo em nome de Deus. *A redenção de Cam* (Modesto Brocos, 1895)



Fonte: Disponível em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/A_reden%C3%A7%C3%A3o_de_Cam. Acesso em: 8 out. 2021.

O quadro de Modesto Brocos faz referência a essa ideologia racista do cristianismo. Brocos, ao colocar a família diante de um símbolo nacional (o verde e amarelo), defende que a única salvação do país é o embranquecimento. Vale notar uns tantos detalhes ainda mais bizarros, como o fato que o menino, com um fruto na mão e repetindo o sinal de Cristo, está perdendo sua velha vó (com certeza vitimada por um estupro) pelo “pecado original” de ter nascido preta.

Mas parte das teses que sustentaram a consolidação do conceito de raça foi baseada numa pseudo-ciência desenvolvida por Francis Galton (1822-1911) na segunda metade dos anos 1800, e propagada por outros “cientistas” como Arthur Gobineau (1816-1882).

Como lembram os autores de *Negro e negritude* estas teorias também foram amplamente responsáveis pela difusão do conceito de “raças” que se adequava inteiramente aos interesses da época:

Outra concepção bastante difundida definia que a humanidade era constituída de determinadas ‘raças’ com características físicas, psicológicas e morais específicas. O progresso e a evolução de uma nação estariam intimamente relacionados com a sua composição racial. Apenas as sociedades ‘puras’ poderiam aspirar ao progresso. A maioria dessas teorias apontava para as desvantagens da miscigenação, que carregaria, assim, os defeitos e não as qualidades de cada uma das raças. (NERES; CARDOSO; MARKUNAS, 1997, p. 136).

Para entendermos a profundidade e intensidade deste processo, é preciso que tomemos alguns temas que são fundamentais para o desenvolvimento do raciocínio. Em primeiro lugar, o conceito de “raça”, já que ele próprio é uma criação ideológica da burguesia, construído sob medida para justificar a superexploração de povos e continentes inteiros. Segundo, e como consequência disto, a ideia de “branquitude”, que serve como padrão e parâmetro dos membros das demais raças, suas características, etc.

Sabemos que, do ponto de vista estritamente biológico, só existe uma “raça humana”. Prova disso são as pesquisas do Projeto Genoma: as diferenças “aparentes” (cor da pele, textura do cabelo, formato do nariz, etc) entre um negro africano e um branco do norte da Europa correspondem a apenas 0,005% dos genes humanos. Portanto, essa ideia de raças biologicamente distintas não possui base científica. No século XX, as pesquisas comparativas levaram à conclusão de que os patrimônios genéticos de dois indivíduos pertencentes a raças diferentes, um marcador genético característico de uma raça, pode, embora com menos incidência, ser encontrado em outra raça. Assim, um senegalês pode, geneticamente, ser mais próximo de um norueguês e mais distante de um congolês, da mesma maneira que raros casos de anemia falciforme podem ser encontrados na Europa. Combinando todos esses desencontros com os progressos realizados na

própria ciência biológica, os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram à conclusão que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estanques. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem.

Manipulado de acordo com o desenvolvimento do capitalismo ou interesses pontuais das elites, o conceito de raça ganhou sua forma atual, e ainda mais força, a partir de meados dos anos 1800, durante a Segunda Revolução Industrial, quando serviu “como uma luva” para o projeto imperialista, particularmente a partir do conceito de “eugenia”, utilizado para mascarar a exploração e expropriação de continentes inteiros (África, Ásia e América), sob a “justificativa” de levar a “civilização” e o “progresso” àqueles que, por serem inferiores na escala humana, mal poderiam sair do estágio de selvageria.

Não por acaso, a “ciência” de Galton foi legitimada e propagada pela principal nação imperialista do período. Foi no ambiente universitário de Londres, na Inglaterra, que surgiu, em 1908, a “Sociedade de Educação Eugênica” que se encarregou de dar verniz “acadêmico” e “intelectual” para a conquista e exploração de terras e povos inteiros sob o bastante conveniente argumento de que o que estava sendo feito era uma “ação civilizatória”, destinada a “melhorar” estes povos.

O espírito positivista surgido no século XIX transformou as indagações sobre as diferenças humanas em indagações científicas, de tal sorte que de objeto filosófico, o homem passou a ser objeto científico. A biologia e a física serviram como modelos explicativos da diversidade humana: nasce a idéia de que – determinismo biológico – ou condições climáticas e/ou ambientais – determinismo geográfico – seriam capazes de explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as diferentes raças. Desse modo, a pele não branca e o clima tropical favoreceriam o surgimento de comportamentos imorais, lascivos e violentos, além de indicarem pouca inteligência. (ALMEIDA, 2019, p. 29).

No Brasil no século XIX, o ideal de branqueamento ganhou forma nas teses de teóricos como Nina Rodrigues que defendeu que “a raça negra” “[...] não comporta uma adaptação à civilização das raças superiores” (RODRIGUES, 2011). Embranquecer, então, tornou-se um “ideal”, o único caminho para a “ordem e o progresso”.

Essa ideia, defendida pela nata da intelectualidade nacional, à época: Euclides da Cunha, Oliveira Viana, Monteiro Lobato, entre outros, foi desenvolvida no momento em que o país engatinhava em direção ao capitalismo industrial e alimentada por políticas institucionais, com o apoio do Congresso Nacional, estimulando a vinda dos imigrantes europeus. Estes influenciaram todo sistema econômico, político, social, cultural e educacional brasileiro.

Nina Rodrigues (1862-1906), médico maranhense radicado na Bahia, foi o principal

expoente do racismo científico a lamentar o futuro do Brasil. O racismo representado nos seus trabalhos desaguará em diferentes versões do embranquecimento, fundamentando desde as políticas de substituição da mão de obra negra por imigrantes europeus, até às teorias de miscigenação que pregavam a lenta, mas contínua, fixação pela população brasileira de caracteres mentais, somáticos, psicológicos e culturais da raça branca. A ciência era usada para naturalizar as desigualdades sociais e raciais do final do século XIX. “A raça negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontestes serviços à nossa civilização, por mais justificadas que sejam as simpatias de que a cercou o revoltante abuso da escravidão [...] há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo.” (RODRIGUES, 2011, p. 27).

Para o referido autor, a constituição orgânica do negro, modelado pelo habitat físico e moral em que se desenvolveu, não comporta uma adaptação à civilização das raças superiores, produtos de meios físicos e culturais diferentes. A mistura de culturas inferiores, indígena e negra, com a superior, branca, provocaria perturbações psíquicas. A espécie incapaz degeneraria a espécie civilizada. Com base nisso, propõe um “contrato social” em que os indivíduos não fossem considerados iguais perante a lei. Defendia que, por não ter o mesmo nível de consciência dos brancos, os negros e indígenas deveriam ser ajustados pela repressão como forma de defender a sociedade. Para isso seria necessário instituir leis separatistas que pudessem ser aplicadas de acordo com a prevalência racial de cada estado.

Na obra *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*, Munanga (2020) afirma que: “se as elites brasileiras tivessem levado na prática as ideias de Nina Rodrigues, talvez o Brasil tivesse construído uma espécie de *apartheid*, cuja dinâmica teria levado a consequências e resultados imprevisíveis.” (MUNANGA, 2020, p. 56).

Silvio Romero (1851-1914), importante membro da elite intelectual recifense, cujas falas notadamente racistas geram polêmicas até hoje, considerou que somos um povo que descendemos de um estragado e corrupto ramo da velha raça latina, a que se juntaram o concurso de duas das raças mais degradadas do globo, os negros da costa e os peles vermelhas da América. A mestiçagem era apenas a ponte para se chegar ao branqueamento da nação. O escritor Monteiro Lobato (1882-1948) que também via na mestiçagem um fator de enegrecimento da nação, defendia uma saída muito parecida com a de Nina Rodrigues. Em uma de suas vinte cartas, reveladas em 2011, ele afirma que “país de mestiço onde branco não tem força para organizar uma KuKluxKlan⁷, é um país perdido”⁸. Euclides da Cunha (1866-1909) expressa também esse

⁷ A KuKluxKlan é uma organização terrorista formada por supremacistas brancos que foi criada depois da Guerra Civil Americana por ex-soldados confederados para perseguir e assassinar negros e seus defensores.

⁸ Revista Bravo, nº 1011.

pensamento. Para ele o mestiço é um “intruso”. E retoma ao pensamento de Nina Rodrigues.

Segundo essa linha de raciocínio, no mestiço irá sempre prevalecer as características das raças tidas como inferiores em detrimento daquela tida como superiora. O mestiço seria então um ser degenerado, sem identidade própria, frustrado na busca de suas raízes. Essa instabilidade emocional do mestiço teria sido a causa da rebelião de Canudos⁹, e Antônio Conselheiro seria a maior prova disso, um mestiço desequilibrado, conforme relata em sua obra *Os sertões*.

No entanto, a tentativa das classes dirigentes brasileiras em escamotear a realidade racial, o esforço em reproduzir aqui, através de seu mecanismo de poder, os valores e as idealizações eurocêntrica de mundo, não foram suficientes para destruir a população negra, pois o branqueamento esperado por essas classes não ocorreu. É provável que alguns mestiços enriquecidos, em alguns casos até passassem por brancos, mas a realidade brasileira não era de igualdade econômica, e o número de negros e mestiços pobres e marginalizados era incorporado aos raríssimos que lograram alguma ascensão social.

Tratando desse aspecto, diz Oliveira Viana:

É possível que alguns negros e mestiços emergentes se passem por branco, mas a realidade é que o número de negros pobres é muito grande e, para desespero das elites, não tem imigração de brancos, seguida de miscigenação, que acabe com esse “problema.” (VIANA, 1938, p. 23).

A visão do negro inferior já se encontrava introjetada na sociedade, pois foram três séculos de escravidão onde a principal justificativa para que um homem pudesse escravizar outro homem era a superioridade de um em relação ao outro. Um era humano e o outro sub-humano. Em suma, um era branco e o outro, negro.

2.2 Democracia racial

Um dos primeiros defensores da ideologia da democracia racial foi Oliveira Viana (1883-1951) que acreditava que as características morais e intelectuais dos indivíduos eram determinadas por sua aparência física. Para este, aqui no Brasil, diferente dos povos da Europa e da América do Norte, a diversidade racial era o oxigênio da democracia racial. O problema da exclusão dos negros estaria na sua ascendência racial. Consegue assim transferir para o plano biológico

⁹ A Guerra de Canudos foi um confronto entre os moradores da cidade de Canudos e o Exército Brasileiro, no qual mais de 25 mil pessoas foram mortas. A cidade era um vilarejo na Bahia, liderado por Antônio Conselheiro, um líder religioso, destruída a 10 de agosto de 1897.

problemas oriundos da forma como o capitalismo se estruturou em nosso país. Nessa visão darwinista-social – aplicação da teoria da evolução de Charles Darwin à sociedade: brancos, por sua ascendência racial, teriam uma tendência a dominar as relações sociais. Insistimos em indicar que em toda a linha de pensamento desses intelectuais estava a ideia de branquear o país, em outras palavras, significaria eliminar a população negra.

Oliveira Viana sintetiza bem o pensamento da época. Considerava o negro um ser inferior, no entanto, acreditava que o Brasil tinha solução, desde que, através da miscigenação. Era preciso “lavar” com a *gens* branca, superior, o sangue do povo brasileiro, daí a intensidade da política imigratória patrocinada pelos sucessivos governos brasileiros até Getúlio Vargas, que a cancelou em dezembro de 1930. Nos primeiros anos do século XX, o darwinismo social, propagava-se entre o pensamento social da intelectualidade brasileira como uma pandemia.

Oliveira Viana toma as estatísticas, a partir do século XVII, para demonstrar que o crescimento vegetativo da população branca em relação à negra seria uma demonstração de sua alta fecundidade e da incapacidade do negro em sobreviver na luta pela vida. Desta explicação está descartado o fim do tráfico negreiro, a forma como se deu a abolição da escravidão, a política de imigração europeia subvencionada pelo Estado e a exclusão estrutural do negro, jogado à sua própria sorte. Por outro lado, a diminuição do número de mestiços se explica também pela vinda em maior número de mulheres brancas nas correntes migratórias europeias, algo que não era comum no período da escravidão, quando o homem branco mantinha relações sexuais forçadas (estupros) com as negras e indígenas.

Essa diversidade somatológica de nosso povo, tão pronunciada no passado e no presente, tende, entretanto, a reduzir-se lentamente, sob a ação de vários fatores seletivos: tudo parece indicar que o futuro tipo antropológico brasileiro será o ariano modelado pelos trópicos, isto é, o ariano vestido com aquilo que alguém chamou de ‘libre do clima’ (VIANA, 1938, p.72).

No entanto, não podemos ficar prisioneiros das ideologias sem entender suas bases sociais e políticas. Livrar-se dos negros no Brasil estava estritamente ligado ao nosso passado histórico, ao que significou mais de 300 anos de escravidão e de rebeliões negras. Esses intelectuais estavam atentos ao entrelaçamento entre a raça e a classe na história do nosso país.

Essa política fracassou com as duas guerras mundiais e a crise do capitalismo. Primeiro, porque esses acontecimentos mostraram que a “Europa civilizada” tinha mergulhado o mundo numa guerra que ceifou a vida de milhões de seres humanos. Segundo, porque a guerra inviabilizou a migração subvencionada de trabalhadores europeus para o Brasil. Terceiro, porque acelerou a industrialização do Brasil e a necessidade de incorporar o negro como força de

trabalho.

Diante desse novo contexto, a burguesia precisava de uma nova orientação política cujas bases ideológicas não poderiam mais ser sustentada nas teorias raciológicas do século XIX. É nesse contexto que o antropólogo e sociólogo Gilberto Freyre (1900-1987) aparece para atender essa nova demanda. A ideologia da democracia racial seria o principal suporte do seu pensamento, só que em outra perspectiva.

Além da hierarquização racial, os negros viveram todos os tipos de violência suficientemente conhecidas, como as atrocidades cometidas pelos colonizadores, porém uma em especial merece destaque: a violência sexual sofrida pelas mulheres negras. Os constantes estupros, abusos sexuais, a transformação destas em objeto de prazer, bem como escravas de ganho e de aluguel, amas de leite e prostitutas movimentavam a economia e sustentavam os senhores brancos. Contudo a relação de dominação dos homens da elite burguesa sobre as mulheres negras, estabelecidas na sociedade racista e patriarcal, se configurou no imaginário brasileiro, como um processo harmonioso, natural e com pleno consentimento entre as partes, estando presente até hoje entre homens e mulheres através da ideia da “morena” ou “mulata” como preferência nacional, ou ainda como categoria profissional ou produto de exportação.

No início do século XX, o Brasil vivia um momento social agitado. As camadas populares se confrontavam com a República oligárquica, e com a República das elites. A capoeira foi considerada crime e os capoeiristas são perseguidos e presos. Nesse período surgem movimentos populares de várias matizes: o Cangaço¹⁰, a Guerra de Canudos e o Contestado¹¹. Todos tiveram em comum um descontentamento em relação à ordem vigente e a origem popular da maioria de seus participantes. O número de negros era expressivo nesses movimentos. Dentre eles, a Revolta da Vacina¹², em 1904, e a Revolta da Chibata, em 1910, tiveram grande destaque, pois além de representarem a revolta da população pobre, em geral, demonstrava bem a luta e a dificuldade que os negros tinham nos períodos pós-abolicionistas e pós-proclamação da República.

Nessa conjuntura, a teoria freyriana da democracia racial se apresentou para “resolver” problemas tão difíceis. Nos anos de 1930, Gilberto Freyre, em *Casa Grande & Senzala*, propõe uma análise das relações sociais no período colonial e como contribuíram para a formação do

¹⁰ Movimento armado de nômades nordestinos que teve seu auge entre o final do século XIX e início do XX. O cangaço ficou marcado pela intensidade de crimes violentos e cruéis no Nordeste do Brasil, movidos principalmente pela vingança, revolta e disputa de terras.

¹¹ Conflito armado ocorrido de outubro de 1912 a agosto de 1916, que teve como partes beligerantes posseiros e pequenos proprietários de terras contra os governos dos estados de Santa Catarina e Paraná, além do Governo Federal brasileiro.

¹² Motim popular ocorrido entre 10 e 16 de novembro de 1904 na cidade do Rio de Janeiro, então capital do Brasil.

povo brasileiro no século XX. Nesta década, Gilberto Freyre e Artur Ramos trouxeram a influência dos discípulos americanos de Franz Boas (1858-1942). Foi o encontro com a antropologia cultural de Franz Boas que substituiu a noção biológica de raça pela noção de cultura como expressão material e simbólica do modo de ser de um povo. Modo de ser esse que irá ser chamado, em 1937, em seus escritos políticos de “democracia social e étnica”.

Essa mudança fora gestada nos Estados Unidos no ano de 1910, quando os primeiros cientistas negros americanos, seguindo Franz Boas¹³, abandonaram a definição biológica de “raça”, que explicava a condição social dos negros a partir da hipótese de sua inferioridade inata, para realçarem, analisarem e discutirem a heterogeneidade social, política e cultural dos negros naquele país. (DU BOIS; WORK, apud GUIMARÃES, 1999, p. 19). No século XX, parte da antropologia constituiu-se a partir do esforço de demonstrar a autonomia das culturas e a inexistência de determinações biológicas ou culturais capazes de hierarquizar a moral, a cultura, a religião e os sistemas políticos. A constatação é que não há nada na realidade natural que corresponda ao conceito de raça. “O fato é que a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para neutralizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários.” (ALMEIDA, 2019, p. 31).

O transpasse do paradigma de raças em Du Bois (2021) significa afirmar que diferenças raciais (biológicas), ainda que não inteiramente negadas, não poderiam ser responsabilizadas nem pela falta de integração do negro nas sociedades americanas, nem pelo desempenho inferior em relação ao branco. Os fatores explicativos mais importantes para ambos os fenômenos seriam, ao contrário, o preconceito, a discriminação e a segregação racial.

Influenciado por Franz Boas, Freyre (2004) adota um ponto de vista conhecido como culturalismo. Por meio de um expediente inusual, ele termina por glorificar a colonização portuguesa e embelezar a escravidão, apresentada por ele como extremamente “suave” em comparação com formas registradas em outras partes do mundo. Segundo ele, aqui teria se produzido uma zona de confraternização entre brancos, negros e indígenas. Surge daí o mito da democracia racial.

Freyre (2004) entendeu que o grande número de negros e o alto grau de miscigenação, que até então era considerado defeito, no Brasil passava a ser considerado qualidade. Ao enaltecer a miscigenação, defendendo a teoria de que ela teria formado uma população melhor e mais forte, fez a crítica das teorias etnocêntricas, higienistas e eugênicas dos antropólogos e intelectuais do

¹³Antropólogo alemão radicado nos EUA, conhecido como “pai da antropologia americana”. Um dos maiores expoentes da corrente culturalista na antropologia. Disponível em: pt.m.wikipedia.org. Acesso em: 12 jun. 2022

século XIX e primeiras décadas do XX. Enquanto à época era comum a defesa de uma pureza racial, Freyre caminhou na contramão disso dizendo que a miscigenação é positiva.

No entanto, a sua obra contribuiu para formular uma espécie de mito: o mito da democracia racial no Brasil colonial e no Brasil republicano, apontando a miscigenação como fundamento para essa ideologia. Para Freyre (2004), o Brasil era um país formado a partir da contribuição dos negros, dos brancos e dos indígenas; e essas três raças viviam de forma harmoniosa, não havia discriminação no país. Do cruzamento das três raças resultara os brasileiros, portanto, não fazia mais sentido discutir sobre questões raciais já que o “brasileiro” sintetizava, de forma harmoniosa, as contribuições raciais. Essa visão de “paraíso racial” parecia perfeita quando comparada a outras realidades, principalmente a norte-americana, onde as fronteiras raciais se desenhavam com nitidez. Argumenta que a colonização portuguesa, em relação às outras práticas de escravidão foi uma colonização que não maltratou tanto o negro. E, quando isso acontecia, as punições eram justas, havendo harmonia entre negros e brancos.

Freyre, de certa forma, redefiniu a equação proposta por Nina Rodrigues e garantiu que a miscigenação não só poderia ser positiva, como, no passado, tinha sido a responsável pela existência de uma sociedade escravocrata “humanizada”, que havia criado uma República sem os terríveis conflitos raciais, como ocorreram na Guerra de Secessão¹⁴ nos Estados Unidos da América, e era exatamente nesta “mistura” de raças que residia a possibilidade de se desenvolver o país chamado Brasil.

É a partir de *Casa Grande & Senzala* (1933) que as elites brasileiras puderam escolher entre o racismo explícito e uma nova concepção mais camuflada do preconceito racial. Esse tipo de ideologia seria mais eficiente para dissimular os conflitos e desigualdades existentes, ao mesmo tempo em que dificultaria a tomada de consciência política por parte do proletariado não branco. Todos seriam brasileiros porque todos eram mestiços.

Gilberto Freyre irá idealizar e heroicizar o português. O paternalismo será consagrado como norma de tratamento, a mestiçagem será glorificada como etapa de branqueamento da população brasileira. Consolida-se dessa forma o “mito da democracia racial”, mito este que permeia o imaginário individual e coletivo da sociedade brasileira até os nossos dias. O negro estaria diluído nessa hipotética identidade nacional. Essa tática do racismo brasileiro funcionava e ainda funciona como fator de desmobilização política do negro. O racismo camuflado, na definição de Florestan Fernandes (2008), impede que se crie um movimento antirracista constante

¹⁴Guerra civil norte americana, pós-independência, entre os proprietários escravistas do Sul e a burguesia do Norte. A burguesia do Norte foi a grande vencedora. Data.

e aguerrido por parte da sociedade brasileira contra o racismo, até porque não podemos ser contra e lutar para destruir “algo que não existe”.

Diferente dos seus antecessores, Freyre exalta a mestiçagem como algo extremamente positivo, símbolo da nossa nacionalidade e ventre de nossa democracia racial. A mestiçagem biológica teria também possibilitado uma imbricação cultural entre as três raças: branca, índia e negra; aproximando a casa grande da senzala, os escravizados dos senhores. O português, segundo Freyre, era o mais flexível dos europeus e o negro escravizado dócil. A junção dessas características teria gerado a grande cordialidade do homem brasileiro. Mais de 300 anos de conflitos entre senhores e escravos teriam sido amortecidos pela predisposição sexual do português. A ausência de mulheres brancas na colônia teria estimulado o português a se relacionar com as mulheres não brancas. Dessa dupla miscigenação, a biológica e a cultural, nasceria a maior democracia racial do mundo.

Mais grave ainda é a negação da história de resistência do povo negro, que liderou processos de insurreições populares como a Balaiada¹⁵, Revolta da Chibata¹⁶, a Revolta dos Malês¹⁷ etc. A relação “harmoniosa” entre o senhor e a escrava negra, tão exaltada por Freyre, nada mais era do que a “objetização” sexual da mulher negra, e o “mestiço”, que ele postula como símbolo da “democracia racial”, nada mais era do que fruto de quase quatro séculos de estupros. A descrição acima, em nada se assemelha ao pensamento de Freyre. Portanto, as afirmações a seguir não se confirmam:

O português não: por todas aquelas felizes predisposições de raça, de mesologia e de cultura a que nos referimos, não só conseguiu vencer as condições de clima e de solo desfavoráveis ao estabelecimento de europeus nos trópicos, como suprir a extrema penúria de gente branca para a tarefa colonizadora unindo-se com mulher de cor. Pelo intercurso com mulher índia ou negra multiplicou-se o colonizador em vigorosa e dúctil população mestiça, ainda mais adaptável do que ele puro ao clima tropical. A falta de gente que o infligia, mais do que a qualquer outro colonizador, forçando-o à imediata miscigenação—contra o que não o indispunham, aliás, escrúpulos de raça, apenas, preconceitos religiosos — foi, para o português, vantagem na sua obra de conquista e colonização dos trópicos. Vantagem para a sua melhor adaptação senão biológica, social. (FREYRE, 2004, p. 74-75).

Nesse contexto, a mulher negra teria cumprido um importante papel, pois sua

¹⁵Revolta popular ocorrida no Maranhão entre os anos de 1838 e 1841, liderada por homens pobres, mestiços e também escravizados.

¹⁶Motim naval no Rio de Janeiro, Brasil, ocorrido em 1910, resultado do uso de chibatadas por oficiais navais brancos ao punir marinheiros afro-brasileiros e mulatos.

¹⁷Levante de escravos de maioria muçulmana na cidade de Salvador, capital da Bahia, que aconteceu em 1835.

sensualidade e encanto teriam permitido, através do trânsito sexual, a constituição de um circuito de troca de vantagens. De um lado a escrava sensual, desregrada, própria para a vida sexual e, do outro, o senhor, despossuído de qualquer orgulho racial acabariam, por estabelecer relações harmoniosas que quebraram as amarras da violência.

O intercurso sexual de brancos dos melhores estoques – inclusive eclesiásticos, sem dúvida nenhuma, dos elementos mais eugênicos na formação brasileira – com escravas negras e mulatas foi formidável. Resultou daí grossa multidão de filhos ilegítimos – mulatinhos criados com a prole legítima, dentro do liberal patriarcalismo das casas-grandes; outros à sombra dos engenhos de frades; ou então nas “rodas” e orfanatos. (FREYRE, 2004, p. 531).

Para Freyre, ninguém nega que a negra ou a mulata tenha contribuído para a precoce depravação do menino branco da classe senhorial, pois para o referido autor: “O que a negra da senzala fez foi facilitar a depravação com a sua docilidade de escrava; abrindo as pernas ao primeiro desejo do sinhô-moço.” (FREYRE, 2004, p. 456).

Enfim, essa ideologia leva à crença de que o capitalismo é democrático, que as relações raciais são harmônicas, mas que pelo fato de uma raça ser superior e a outra inferior, estariam determinados, de antemão, os espaços sociais que cada uma deveria ocupar na sociedade. O poder em mãos da burguesia estaria justificado pela sua condição racial. Sendo superior caberia a ela dirigir a nação rumo ao seu processo civilizatório, enquanto a pobreza dos negros estaria explicada pela sua origem étnica.

Por outro lado, quanto mais próximo fosse o mestiço do branco mais respeitado seria, e, quanto mais enegrecida fosse a cor de sua pele mais desprezado estaria. Nessa tendência criam-se rachaduras na unidade da classe trabalhadora, que passa a ter em seu alçó de classe o tipo ideal, e, em seus pares de classe e de cor mais enegrecida, um anti-modelo. O menosprezo que o trabalhador branco ou que o “mestiço” sente em relação ao negro encontra abrigo nesse tipo de pensamento. Durante o escravismo pleno, o mestiço era um escravo, independente da pigmentação de sua pele, e por isso teria que lutar ao lado dos demais escravizados. No capitalismo dependente, sobretudo em fase industrializante, a ideologia da democracia racial faz com que o mestiço se sinta como trabalhador privilegiado em relação ao negro de tez mais escura.

O alcance desse tipo de pensamento entre nós pode ser medido, por exemplo, pelo fato de que, até hoje, qualquer um que consulte o principal dicionário do país, o *Aurélio*, saberá que as pessoas definem a palavra negro com termos como: sujo, encardido, preto, muito triste, melancólico, funesto, maldito, sinistro, perverso, nefando e escravo. Já o branco como sem mácula, inocente, puro, cândido, ingênuo. Contudo, o que pouco se considera em um país

mergulhado no mito da democracia racial é o tamanho dos estragos, traumas psicológicos, dores e sofrimentos que tudo isto provoca na vida de negros. Poderíamos escrever centenas de páginas sobre o assunto em um país no qual, quando tudo vai bastante mal, a situação está *preta*. Mas, talvez, um exemplo baste: o ditado popular que é citado por Gilberto Freyre em *Casa Grande & Senzala* – “Branca para casar, mulata para foder, negra para trabalhar”.

Para Clóvis Moura (2019) essa visão chega até nossos dias, pois para o referido autor;

Aqui as mulheres negras crescem aprendendo que são “feias”, “impuras”, “sujas” e “malditas” demais até para serem “vistas como mulheres”. Que só seriam tratadas, de fato, como “gente” se fossem brancas. E a “opção” que lhes resta é resignar-se a ‘mulatice’, mas não como um ser humano pleno e, sim, como um objeto sexual. Espremidos em um mundo no qual “o indivíduo ou grupo [é] mais reconhecido e mais aceito socialmente na medida em que se aproxima do tipo branco, e é socialmente repellido à medida que se aproxima do negro. (MOURA, 2019, p. 62).

Não é de se estranhar que os afrodescendentes tenham assimilado profundamente a teoria do embranquecimento, particularmente em um país onde, em função do alto índice de miscigenação, se originou uma outra ideia que também aparece como definição de “branco” no *Aurélio*: “diz-se das coisas que não sendo brancas, tem cor mais clara que outras da mesma espécie”. Ou seja, na cabeça dos brasileiros, um negro de “pele mais clara” pode se pensar/dizer “branco” quando comparado a um outro de “sua mesma espécie”, mas de pele escura.

Para se ter uma noção de como essa ideologia contaminou a autodeclaração de negros, não há melhor exemplo do que o censo do IBGE de 1980, no qual as pessoas puderam se “autodefinir”. O resultado: os “não brancos” se atribuíram 136 cores, um arco-íris bizarro com as tonalidades seguintes: “acastanhada, alva escura, alva rosada, amarela queimada, azul, baiano, bem clara, branca morena, bem morena, branca avermelhada, branca melada, branca morena, branca queimada, branca suja, bronzeada, café-com-leite, cor de café, canelada, cor firme, crioula, esbranquicento, escurinha, jambo, laranja, lilás, marrom, meio branca, meio morena, meio preta, mista, morena, morena canelada, morena castanha, morena clara, mulata, negra, parda clara, pouco clara, pouco morena, puxa para branca, quase negra, queimada, queimada de praia, queimada de sol, regular, rosa queimada, roxa, tostada [...]”.

Como analisou Clóvis Moura, esse resultado revela “como o brasileiro foge da sua realidade étnica, da sua identidade, procurando, através de simbolismos de fuga, situar-se o mais próximo possível do modelo tido como superior” (MOURA, 2020, p. 91-92), ou seja, a “camada branca dominante”.

Nesse sentido, apesar do Censo de 2010 ter sido festejado, como expressão de décadas de

lutas dos movimentos negros, não podemos esquecer que, de certa forma, ele ainda carrega a mesma carga ideológica revelada pelas 136 cores, só que, agora, reduzida as duas propostas pelo IBGE: apenas cerca de 7% dos “não brancos” se declararam negros e os demais optaram pela equivocadíssima definição de “pardo”, vista como o meio termo entre os polos da “superioridade” e da “inferioridade”. Vale lembrar que uma das lutas permanentes do movimento negro, desde o final dos anos 1970, tem sido exatamente pela eliminação do termo “pardo”.

É essa imagem de relações harmônicas e democráticas no Brasil, onde nos misturávamos biológica e culturalmente, que será propagada mundo afora. O Brasil passará a ser propagado como laboratório das relações raciais, é o que fica claro nas palavras de Guimarães,

A ideia de que o Brasil era uma sociedade sem “linha de cor”, ou seja, uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais ou a posições de riqueza ou prestígio, era já uma ideia bastante difundida no mundo, principalmente nos Estados Unidos e na Europa, bem antes do nascimento da sociologia. Tal ideia, no Brasil moderno, deu lugar à construção mítica de uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais. (GUIMARÃES, 2012, p. 142).

Para Antônio Guimarães, Gilberto Freyre fizera da miscigenação e da ascensão social dos mulatos, as pedras fundamentais de sua compreensão da sociedade brasileira. Para ele, eram fatos estabelecidos, já em 1953, pelo menos entre intelectuais modernistas e regionalistas, que: o Brasil nunca conhecera o ódio entre as raças, ou seja, o ‘preconceito racial’; as linhas de classe não eram rigidamente definidas a partir da cor; os mestiços, e incorporava lenta, mas progressivamente a sociedade e a cultura nacional; os negros e africanismos tendiam paulatinamente a desaparecer dando lugar a um tipo físico e a uma cultura propriamente brasileiros (GUIMARÃES, 1999, p. 16).

Sueli Carneiro ao se referir à política da eugenia e branqueamento, idealizada e justificada pelas teorias dos intelectuais racistas da época, afirma categoricamente:

Os intelectuais racistas do fim do século XIX e começo do século XX estimavam que em torno de 2015 o Brasil estaria livre da “mancha negra”. Sobrevivemos à escravidão, temos sobrevivido à exclusão, sobreviveremos aos periódicos genocídios. Somos uma pretalhada inextinguível”, como disse, Monteiro Lobato. Viveremos! (CARNEIRO, 2011, p. 85).

2.3 A crítica à tese de Freyre: racismo e capitalismo – desmontando o mito da democracia racial

Em meados dos anos cinquenta do século passado, na denominada Escola Paulista de

Sociologia, um grupo composto pelo sociólogo francês Roger Bastide (2008) e jovens pesquisadores brasileiros como Florestan Fernandes (2008) e Otávio Ianni (2004), moveram um imenso esforço de revisão sobre os aspectos da suposta ideia de docilidade dos cativos e do caráter brando da escravidão no Brasil.

Segundo Antônio Guimarães (2012), os cientistas sociais dos anos de 1950 a 1960, ousaram em reconhecer tanto a presença de grupos raciais no Brasil quanto o preconceito racial. Para ele, serão os brasileiros, e não os norte-americanos, que inovaram a agenda de pesquisa ao procurarem ouvir seriamente as queixas dos movimentos sociais negros brasileiros a respeito do preconceito de cor e suas legítimas aspirações de mobilidade e dignidade sociais.

As pesquisas sobre relações raciais nos anos de 1950 foram promovidas por três ciclos de pesquisa: o Projeto UNESCO (1953-1956), o Projeto Columbia/Estado da Bahia (1950-1960) e a Escola Paulista (1955-1972). As teorias desses ciclos buscavam seus referenciais em outras tendências teórico-metodológicas mais voltadas para a crítica socioeconômica da condição “étnica” do negro, do que o fator cultural em si. É o que se pode afirmar dos trabalhos mais destacados desses ciclos de pesquisa, como por exemplo, os clássicos *A integração do negro na sociedade de classes* (1964) e *O negro no mundo dos brancos* (1972), ambos de Florestan Fernandes, e o *Negro no Rio de Janeiro* (1953) de Luiz A. Costa Pinto. Neles, “o problema do negro” como objeto de pesquisa não está focado por sua particularidade cultural, mas em sua subalternização imposta pelo avanço da sociedade de classes no país.

A obra *A integração do negro na sociedade de classes* (1964), de Florestan Fernandes, além de tratar das relações raciais, trata também da situação do negro no Brasil. Para ele, passados mais de sessenta anos após a abolição da escravatura, os negros ainda continuavam inseridos nos mais baixos estratos da sociedade competitiva. Suas análises contribuíram para desmitificar as teses alimentadas por Gilberto Freyre de que o Brasil era o paraíso da democracia racial.

É muito difícil, em nossos dias, reconstruir e interpretar com objetividade as disposições que orientavam os ajustamentos raciais dos “brancos”, durante as fases de consolidação da ordem social competitiva na cidade de São Paulo. Duas coisas, porém, parecem claras. Primeiro, a perpetuação, em bloco de padrões de relações raciais elaborados sob a égide da escravidão e de dominação senhorial, tão nociva para o “homem de cor”, produziu-se independentemente de qualquer temor, por parte dos “brancos”, das prováveis consequências econômicas, sociais ou políticas da igualdade social e da livre competição com os “negros”. Por isso, na raiz desse fenômeno não se encontra nenhuma espécie de ansiedade ou inquietação, nem qualquer sorte de intolerância e de ódios raciais, que essas duas condições fizessem irromper na cena da história racial. (FERNANDES, 1978, p. 250).

Para Fernandes, o “preconceito de cor” é um resquício da sociedade escravocrata que, na ordem capitalista, tinha função destruidora. No processo de transição para o capitalismo, o preconceito teria a função de resguardar as distâncias de uma hierarquia estamental já superada em termos de seus fundamentos econômicos. Existe um descompasso entre os valores remanescentes da ordem escravocrata e as relações sociais da nova ordem competitiva em formação. O preconceito de cor, entre nós, seria um sintoma da inacabada revolução burguesa e da sociedade de classes. Seria uma persistência do passado, enquanto “negros e mulatos” seriam apenas “metamorfoses” dos escravizados.

Tomando-se a rede de relações raciais como ela se apresenta em nossos dias, poderia parecer que a desigualdade econômica, social e política, existente entre o ‘negro’ e o ‘branco’, fosse fruto do preconceito de cor e da discriminação racial. A análise histórico-sociológica patenteia, porém, esses mecanismos possuem outra função: a de manter a distância social e o padrão correspondente de isolamento sócio-cultural conservado em bloco pela simples perpetuação indefinida de estruturas parciais arcaicas. Portanto, qualquer que venha a ser, posteriormente, a importância dinâmica do preconceito de cor e da discriminação racial, eles não criaram a realidade pungente que nos preocupa. Essa foi herdada, como parte de nossas dificuldades em superar os padrões de relações raciais inerentes ‘a ordem social escravocrata e senhorial’. Graças a isso, ambos não visavam, desde o advento da Abolição, instituir privilégios econômicos, sociais e políticos, para beneficiar a raça ‘branca’. Tinham por função defender as barreiras que resguardavam, estrutural e dinamicamente, privilégios já estabelecidos e a própria posição do ‘branco’ em face do ‘negro’, como raça dominante. (FERNANDES, 1978, p. 249).

Os afrodescendentes permanecem marginais à estrutura de classes, estão à margem da sociedade, inseridos em uma sociedade de classes sem participar dela. É nessa situação que o mito da “democracia racial” surge e é manipulado como mecanismo de defesa da classe dominante.

Diante disso, Saffioti afirma:

Diz-se, à boca miúda, que no Brasil há democracia racial. Nada seria mais inverídico do que essa afirmação. Basta examinar as estatísticas para se verificar que os negros estão nas ocupações menos privilegiadas e mais mal remuneradas, que apresentam graus baixos de escolaridade, que não participam de poder político. (SAFFIOTI, 1987, p. 9).

As ideologias são criadas por aqueles que detém o poder econômico e político e o usam para difundir e perpetuar, através de todos os meios sociais possíveis, preconceitos e discriminações que são “naturalizadas”, em desigualdades e privilégios que lhes servem para superexplorar setores da população, como negros, mulheres, entre outros. No capitalismo, estes grupos já foram conhecidos como “minorias”, mas é importante lembrar que isto não significa

uma “minoría numérica”.

No mundo de hoje, as mulheres formam a maioria da população. Em termos globais, brancos não chegam a 16% da população mundial. E, no Brasil, segundo o IBGE, a população negra, somando os que se declaram “pretos” ou “pardos” também é majoritária, 56,1%. Todos estes grupos são “minoría” apenas do ponto de vista ideológico. Ou seja, os chamados setores oprimidos são uma minoría apenas em relação ao modo de vida, à forma de pensar as características daqueles que, através da concentração do poder econômico e político controlam o mundo. Um setor que, apesar de ser 1% da população mundial, usa destes recursos econômicos para obter vantagens e exercer poder sobre os restantes 99%.

Na sociedade capitalista, os donos dos bancos, empresas e fazendas também controlam os meios utilizados para passar as ideias adiante, educar e inculcar coisas nas cabeças das pessoas. Por isso estas ideias, que só interessam às classes dominantes, também são transmitidas pelas famílias, nas escolas, nas igrejas etc., atingindo o conjunto da população, inclusive aqueles que não detêm os recursos econômicos e o poder político. Em outras palavras, os trabalhadores, os que pertencem às classes médias, os pobres, o povo das periferias e quebradas também reproduzem atitudes e falas racistas, LGBTfóbicas¹⁸ e machistas, apesar de, geralmente, não obterem vantagens com isto. Como também, os preconceitos e formas de discriminação manifestam-se entre os próprios oprimidos. Há mulheres e negros que odeiam LGBTs; negros e gays que são machistas; mulheres que são racistas e umas tantas outras combinações. Contudo, esses mesmos setores não podem oprimir seus semelhantes.

As ideias da classe dominante são em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual [leia-se intelectual, cultural, ideológico, etc.] dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para produção espiritual, pelo que lhe estão assim, ao mesmo tempo, submetidas em média as ideias daquelas a quem faltam os meios para a produção espiritual. (ENGELS; MARX, 1998, p. 32).

No capitalismo, não vemos as relações sociais porque no meio de todas elas existem mercadorias e dinheiro. Vemos “coisas” e não pessoas. Por isso, as relações sociais entre pessoas ficam ocultas, por trás das coisas, do dinheiro e das mercadorias. Por isso também as classes sociais ficam ocultas, ocorrendo dessa forma o processo de reificação das pessoas, ou seja:

¹⁸L: lésbica, G: gays; B: bissexual; T: transexuais, travestis e transgêneros.

A transformação dos seres humanos em seres semelhantes a coisas, que não se comportam de forma humana, mas de acordo com as leis do mundo das coisas. A reificação é um caso ‘especial’ de alienação, sua forma mais radical e generalizada, característica da moderna sociedade capitalista (BOTTOMORE, 1970, p. 314).

Vivemos em uma sociedade onde segundo Marx, todos os trabalhadores são “alienados”. Isto quer dizer que somos “tratados como coisas ou mercadorias”, separados das riquezas que produzimos, do acesso ao conhecimento, aos frutos da natureza e, até mesmo, separados dos outros seres humanos e, inclusive alienados em relação às nossas capacidades, potencialidades e, num nível extremo, de nossa própria humanidade.

A escravidão é uma das formas mais horrendas de alienação, portanto de coisificação, cujas consequências são vivenciadas todo tempo e o tempo todo por aqueles cujas características de seus ancestrais se fazem mais presentes. Para superar esse estado de coisas, cujo preconceito se faz presente a toda hora, é necessário apreender a história do povo negro que não nasceu escravo, mas foi feito escravo pelos senhores capitalistas.

A escravidão direta é um elemento tão central na industrialização atual quanto as máquinas, o crédito, etc. Sem a escravidão não haveria algodão, sem algodão não haveria a indústria moderna. É a escravidão que concedeu “valor” às colônias, foram as colônias que criaram o comércio mundial, e o comércio mundial é uma condição necessária para o desenvolvimento de uma indústria em larga escala. Consequentemente, antes do tráfico negreiro, as colônias enviavam poucos produtos para o Velho Mundo, e não influenciaram de forma significativa para mudar a face do mundo. Escravidão, portanto, é uma categoria econômica de fundamental importância. (MARX, 2006, p. 17).

É preciso estabelecer que o trabalho escravo no Brasil se deu dentro desse processo de colonização com objetivos essencialmente capitalistas. A empresa colonial foi montada para garantir lucros e acumulação de capitais na Europa. Em relação a essa definição, Nahuel Moreno¹⁹ é certo:

A colonização espanhola, portuguesa, inglesa, francesa e holandesa na América foi essencialmente capitalista. Seus objetivos foram capitalistas e não feudais: organizar a produção e os descobrimentos para conseguir lucros prodigiosos e para colocar bens no mercado mundial. Não inauguraram um sistema de produção capitalista porque não havia na América um exército de trabalhadores livres no mercado. Assim os colonizadores, para poder explorar capitalisticamente a América, se viram obrigados a recorrer a relações de

¹⁹Nahuel Moreno, trotskista argentino, dirigente e fundador da Liga internacional dos Trabalhadores – Quarta Internacional, falecido em 1987.

produção não capitalista: a escravidão ou uma semiescravidão dos indígenas; produção e descobrimentos por objetivos capitalistas; relações escravas ou semiescravas; formas e terminologias feudais (como o capitalismo do Mediterrâneo) são os três pilares em que se assentou o capitalismo na América. (MORENO, 1982, p. 1).

Essa definição é importante, porque rebate as teses etapistas e reacionárias utilizadas por muitos do chamado campo da esquerda para justificar as tais “frentes amplas” em que o proletariado teria que fazer alianças com suas burguesias nacionais para derrotar o “feudalismo” e as “nobrezas feudais” na América para desenvolver o capitalismo no continente, e só depois realizar as lutas pela libertação da classe trabalhadora. A realidade demonstrou o fracasso dessa tese. O Brasil tornou-se um país industrializado sem que a tal revolução burguesa acontecesse.

É preciso que a experiência da escravidão e massacre de nossos antepassados seja contada de forma contextualizada, mas também é extremamente necessário manter vivas suas lutas e resistências, que foram constantes em todas as épocas. Corroboro Clóvis Moura quando diz que:

O escravo não foi aquele objeto passivo que apenas observava a história. Não foram os escravos “testemunhos mudos de uma história para qual não existem senão como uma espécie de instrumento passivo”, como quer Fernando Henrique Cardoso, mas, pelo contrário, um componente dinâmico permanente no desgaste do sistema, através de diversas formas, e que atuavam, em vários níveis, no processo do seu desmoronamento. (MOURA, 1986, p. 8).

Exemplo disso foram os quilombos com populações remanescentes até nossos dias. Parafraseando Clóvis Moura, o quilombo foi, incontestavelmente, a unidade básica de resistência dos escravizados. Pequeno ou grande, estável ou de vida precária, em qualquer região em que existisse a escravidão lá se encontrava ele como elemento de desgaste do regime servil. O fenômeno não era atomizado, circunscrito a determinada área geográfica. Não. O quilombo aparecia onde quer que a escravidão surgisse. Não era simples manifestação tópica. Muitas vezes surpreende pela capacidade de organização, pela resistência que oferece; destruído parcialmente dezenas de vezes e novamente aparecendo, em outros locais, plantando a sua roça, construindo suas casas, reorganizando a sua vida social e estabelecendo novos sistemas de defesa. O quilombo não foi, portanto, apenas um fenômeno esporádico. Constituíam-se em fato normal dentro da sociedade escravista. Era reação organizada de combate a uma forma de trabalho contra a qual se voltava o próprio sujeito que a sustentava. (MOURA, 1986, p. 103).

2.4 O LDH como instrumento de diálogo entre professores e alunos

Queremos considerar aqui as dimensões nas quais o processo de construção do LDH está envolvido. A cultura afro-brasileira é importante para inclusão e melhor visão dos negros deste país. Mas devemos antes salientar a origem desses homens e mulheres, destacando de antemão o que foi e o que é a África. Há séculos a África é descrita como um lugar de onde descende um povo miserável, sem cultura, sujeito a doenças e de fácil domínio. E o que se pode destacar, fora esses conceitos, é o exotismo tanto em natureza quanto em povos, a maioria tribais e primitivos. Esse tipo de pensamento permeia as relações sociais entre negro e brancos no Brasil há muitos séculos. É justamente contra essa ideia errônea de África que devemos lutar. O conhecimento sobre um continente grandioso de muitos povos distintos e culturas diversas, que é a África, deve ser apresentado de forma a dar clareza sobre a história há muito negada do continente africano.

Com o objetivo de refletir sobre as abordagens recorrentes na história ensinada, optamos pela análise, ainda que sintética, do principal veículo de difusão da história na sociedade brasileira contemporânea: o livro didático destinado ao ensino fundamental. Certamente uma das políticas públicas mais antigas e bem-sucedidas do Estado brasileiro é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que prevê a aquisição e a distribuição gratuita de livros para os alunos da rede pública de ensino.

Atentando que a escola, instituição inserida na estrutura do Estado, é responsável pela formação de boa parte da população não poderia estar desvinculada de sua ideologia. Portanto, o currículo escolar não é um elemento neutro e desinteressado na transmissão de conteúdos de conhecimento social. Esteve sempre prenhe de relações políticas de poder e de controle social. Por isso, ao transmitir visões de mundo particulares, reproduz valores que irão participar da formação de identidades individuais e coletivas, logo de sujeitos sociais.

Segundo Freitas (1989), o então ministro da Educação, Gustavo Capanema, em discurso proferido no centenário do Colégio D. Pedro II, em 02 de dezembro 1937, ressaltava a concepção ideológica que norteava a política do Estado Novo:

A educação, longe de ser neutra, precisa tomar partido, melhor, partir de uma filosofia e seguir uma escala de valores; ela precisa ser conduzida pelas diretivas morais, políticas e econômicas do sistema que representa as bases de nossa nação e que por isso mesmo está sob a proteção, o controle e a defesa do Estado (FREITAS, 1989, p. 9).

Inserido nesse processo se encontra o livro didático, que se constitui em um recurso amplamente utilizado em sala de aula e tornou-se comum no ensino básico das escolas públicas,

principalmente, a partir da obrigatoriedade da distribuição gratuita pelo Governo Federal através do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD a alunos matriculados nas escolas públicas.

Livro didático é um material de cunho pedagógico, considerado básico e muitas vezes central para a prática docente. Portanto, é uma fonte de informação utilizada nas disciplinas escolares e dá suporte ao processo de ensino aprendizagem. Parafraseando Circe Bittencourt (2017), o livro didático é também um depositário dos conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares; é por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma sociedade em uma determinada época.

Para Bittencourt,

O livro didático é, antes de tudo uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela leitura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores virtuais, ilustradores. É importante destacar que o livro didático como objeto da indústria cultural impõe uma forma de leitura organizada por profissionais e não exatamente pelo autor. (BITTENCOURT, 2017, p. 71-72).

Por conseguinte, indaga-se: o livro didático, enquanto objeto de conhecimento e bastante utilizado como instrumento de aprendizado, tem cumprido seu papel de representar bem os africanos e afrodescendentes e sua cultura através de textos e imagens, mostrando de forma adequada a contribuição destes à formação da sociedade brasileira? Ou seja, diante de tantas leis, no contexto atual, os livros didáticos da área de Cultura e Sociedade têm de fato suprido as necessidades no que diz respeito às questões raciais, contribuindo de fato para a superação do mito da democracia racial e possibilitando a formação de uma consciência antirracista?

A meu ver, infelizmente, não é o que tem ocorrido, pois grande parte dos livros didáticos, ainda hoje, trata a história da África da mesma forma que a tratava no período colonial, como um apêndice do país dominador. Em nosso país essa “herança maldita” se perpetuou ao longo dos séculos e, ainda hoje, é colocado um sinal de igualdade entre negro e escravo, o que gera dificuldades imensas aos que pretendem trabalhar a história da África e a situação do negro no Brasil.

À medida que é amplamente difundido, o livro didático desempenha um papel significativo na formação ideológica e cultural no cotidiano escolar. Seus textos e imagens passam a ser um forte referencial para quem o lê, principalmente crianças e adolescentes, seu público preferencial.

Portanto, o livro didático não pode ser compreendido isoladamente, fora do contexto social: ele é um produto cultural, com suas especificidades, e, portanto, conformado segundo a lógica da escola e da sociedade onde está inserido. Numa sociedade de classes como a brasileira, o livro didático não poderia fugir à lógica que o rege, onde tais classes procuram, não só garantir, mas também ampliar a acumulação de capital, e o livro didático é visto como atividade econômica que possibilita isso, além de ser veículo das visões que lhes interessam e neutralizador de possíveis oposições. Tendo assim uma dimensão tanto econômica quanto político-ideológica, sua dimensão econômica pode ser definida pelo fato de que responde por cerca da metade do mercado editorial brasileiro, como confirma os dados publicados pelo governo federal:

O PNLD é direcionado à aquisição e à distribuição de livros aos alunos da educação infantil, dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio. Entre o final de 2019 e início de 2020, foram distribuídos milhões de livros para atendimento aos alunos e professores de toda a educação básica do país. Para o ano letivo de 2020, foi feita a aquisição completa das obras que atendem aos anos finais do ensino fundamental. Além disso, a distribuição também englobou a reposição integral dos livros para os estudantes e professores dos anos iniciais do ensino fundamental, a reposição de livros para o ensino médio e para a educação infantil.

DADOS ESTATÍSTICOS

Etapas de Ensino	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Total Exemplares	de Valor de Aquisição
Educação Infantil	17.069	3.204.748	28.407	R\$ 749.606,65
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	88.674	12.337.614	71.816.715	R\$ 458.638.563,27
Anos Finais do Ensino Fundamental	48.213	10.197.262	80.528.321	R\$ 696.671.408,86
Ensino Médio	19.249	6.270.469	20.198.488	R\$ 234.141.456,77
Total Geral	123.342	32.010.093	172.571.931	R\$ 1.390.201.035,55

Fonte: Disponível em: fnde.gov.br. Acesso em: 13 jul. 2021.

Os livros didáticos procuraram, e em sua maioria, ainda procuram construir uma memória oficial, onde os “grandes homens”, o nacionalismo, os valores de determinados grupos são confirmados em detrimento de outros que são caricaturados ou até mesmo omitidos. Preparam as crianças para viverem em uma sociedade sem conflitos, onde tudo funciona “direitinho” e a

realidade aparece como algo estático, acabado e impermeável a questionamentos em geral. Nesse sentido, os livros podem ser vistos como um instrumento de degradação da consciência. No entanto, professores e alunos, em vez de serem guiados, podem construir coletivamente o conhecimento, usando tais limitações a seu favor, transformando-os em sujeitos da história e produtores de conhecimento.

Se os conteúdos dos livros didáticos criam uma falsa ideologia em relação aos menos favorecidos na sociedade de classes, em relação à escravidão não seria diferente, portanto, não é surpreendente que os livros didáticos apresentem formulações historiográficas que reflitam os interesses da classe dominante que naturalizam e justificam a escravidão. A naturalidade com que se opera o preconceito racial não está somente no plano da sociabilidade, mas também conta com suportes materiais para a sua veiculação.

Na escola, os materiais didáticos e conteúdos curriculares são um forte aliado da naturalização do preconceito e da discriminação racial, sendo o livro didático e seus conteúdos um desses suportes. A falta de imagens de pessoas negras nos materiais escolares, amputam simbolicamente essas pessoas da vida. A ausência de negros, ou a exposição como inferiores em livros didáticos, filmes, cartazes e outros recursos utilizados na escola, reforça a estigmatização da população negra e dos estudantes negros. Por outro lado, há um reforço na construção do imaginário acerca da superioridade branca. A meta deve ser o respeito aos valores culturais e aos indivíduos de diferentes grupos, o reconhecimento destes valores e da convivência. A convivência com a diversidade implica experimentar o respeito à diferença. Quando se diz que o preconceito racial reproduz e confirma historicamente uma visão de inferioridade em relação à população negra, no seu avesso ele confirma a superioridade dos não negros, isto é, os brancos. Essa parece ser uma conclusão óbvia, mas como já foi dito anteriormente, o preconceito é aprendido e confirmado através das diversas experiências sociais pelas quais os indivíduos passam desde a primeira infância.

Ainda, segundo Bittencourt,

De sua importância e presença no mercado o livro didático tem sido objeto de avaliações contraditórias nos últimos tempos. Existem professores que abominam os livros escolares, culpando-os pelo estado precário da educação escolar. Outros docentes calam-se ou se posicionam de forma positiva pelo auxílio que os livros prestam ao seu dia a dia complicado. O livro didático, no entanto, continua sendo o material didático referencial de professores, pais e alunos que, apesar do preço, consideram-no referencial básico para o estudo; e em todo o início do ano letivo as editoras colocando no mercado uma infinidade de obras, diferenciadas em tamanho e qualidade (BITTENCOURT, 2017, p. 71).

A capacidade de decidir dos professores e alunos pode superar o fato do livro didático ter um peso enorme na definição dos conteúdos e até mesmo dos currículos escolares, e da classe dominante querer que a realidade e sua representação ocorram conforme seu desejo, não significa que, na prática, aconteça essa reprodução de valores, pois os professores não são meros agentes da ordem burguesa e podem trabalhar a favor de outros interesses em sala de aula. Da mesma forma, os alunos não são massas moldáveis segundo os interesses da classe dominante, eles reconstroem, à sua maneira, as mensagens veiculadas pelo livro didático e em tantos outros meios de difusão de ideologia.

Não se deve, pois, considerar o livro didático como o grande vilão do ensino, até porque é apenas um dos elementos do processo ensino-aprendizagem. O livro em si não deve ser interpretado como falho, mas sim, o sistema escolar como um todo. O fato de haver uma escola sem biblioteca e outros recursos pedagógicos, o professor carecer de condições de formação teórico-metodológica e condições de estudar para preparar aulas mais ricas, onde o aluno, sobretudo das escolas públicas, não tem tempo ou condições financeiras para estudar, acaba por atribuir ao livro didático um peso enorme, o que não ocorreria se as condições de ensino fossem diferentes. Infelizmente o que se constata é que, muitas vezes, professores e alunos o têm como única fonte de informação; e a maioria dos que criticam, o fazem para justificar o descumprimento do PNLD.

Em período recente o Presidente Jair Bolsonaro, classificou o Livro Didático como “péssimo” e com “muita coisa escrita”²⁰. Dias depois, o ministro da Educação Abraham Weintraub reforçou a crítica e disse que já deu uma “boa limpada” no material.

“Não vamos jogar fora o bebê junto com a água suja”! Devemos ser cautelosos quando falamos sobre os livros didáticos, pois governos mal-intencionados podem distorcer nosso discurso para, como já foi dito, não cumprir o Programa Nacional do Livro Didático ou até mesmo modificar os conteúdos com a justificativa de que está a melhorar. E, principalmente, que este é uma conquista da classe trabalhadora.

Após a promulgação da Lei n. 10.639/03²¹ observa-se uma grande propaganda, por parte

²⁰Disponível em: <https://exame.com>brasil>bolsonaro>. Acesso em: 15 maio 2022.

²¹A Lei n. 10.639/2003, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008, estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas no ensino fundamental e médio; o Parecer do CNE/CP 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacional para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e, antes federados ante a implementação da Lei compõem um conjunto de dispositivos legais como indutores de uma política educacional voltada para afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir do ano 2000. Nesse mesmo contexto que foi aprovado, em 2009, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (BRASIL, 2009).

das editoras que, segundo estas, seus livros didáticos estariam de acordo com a Lei.

Nesse sentido nos perguntamos se esses conteúdos, tão propagados, contemplam de fato a necessidade sugerida pela lei, pois seria vago demais afirmar que a Lei n. 10.639/03 estaria dando conta do seu propósito em todos os aspectos.

Como nosso ponto de partida será o livro didático começaremos com a reflexão a seguir: qual a viabilidade do ensino de História da África e dos Afrodescendentes a partir do LDH? Livros multiculturais que contenham as histórias com seus problemas, lutas e vitórias de diferentes grupos, dão voz às experiências de todos os estudantes e os habilitam a se sentirem incluídos e capacitados. Justamente isto não tem ocorrido, pois os livros didáticos disponibilizados no mercado editorial, e que têm uma avaliação positiva por parte do MEC, geralmente, não respondem aos quesitos supracitados.

Embora nos últimos anos, a partir da Lei n. 10.639/2003, tenham melhorado, ainda estão longe de atingir os objetivos desejados, pois apesar dessa melhora, continuam priorizando uma narrativa eurocêntrica. A título de exemplo: a coleção a ser utilizada na escola em questão, no quadriênio 2020-2023, logo no livro do 6º ano, ao abordar como os seres humanos contam o tempo (tempo da natureza e tempo cronológico) ao tratar do calendário como instrumento utilizado para contar o tempo traz como exemplo o calendário gregoriano (cristão), islâmico (hegírico) e chinês, não fazendo nenhuma referência de como os povos africanos contavam o tempo. Já no capítulo que trata sobre os mitos de criação, mais uma vez, não há nenhuma alusão aos vários mitos africanos.

Contudo, a grande mídia e setores conservadores da sociedade civil ainda veem o livro didático de história como um poderoso formador de consciências, ou seja, um disseminador de ideologia perniciososa à classe dominante. Percebem os alunos como seres incapazes, desprovidos de discernimento. Ao mesmo tempo que essa mesma imprensa se coloca como imparcial e supostamente destituída de ideologia.

Corroboro Freitas quando diz que:

O “Livro didático”, será o que decidirmos que ele seja, dentro do que estabelecemos como parâmetro de uso – aquilo que ele faz ou deixa de fazer, a qualidade que porta, a finalidade que cumpre, a matéria no qual é vazado, conteúdo que veicula, a situação que o causa e a consequência que dele provém, o lugar que ocupa no mercado, no Estado, nas instituições religiosas, militares, partidárias, nos movimentos sociais, na universidade e na escola básica. (FREITAS, 2019. p. 145).

Soma-se a este quadro o uso pouco adequado de imagens que ilustram os textos,

mostrando sempre os africanos no Brasil em condições de submissão e de punição, não mostrando o negro ativo na sociedade escravista, principalmente na luta por liberdade. Outro grande equívoco encontrado nos livros didáticos é a referência à África apenas a partir do tráfico. É como se o continente africano não tivesse uma história anterior à travessia atlântica. Em geral, os livros didáticos tratam os negros vindos para o Brasil por meio do tráfico dos africanos como escravos, sem diferenciá-los culturalmente, com poucas referências aos seus hábitos e meios de vida. Outro dado impressionante é que os africanos e afrodescendentes chegam até os bancos escolares brasileiros como escravos e impregnados pelos estereótipos e leituras equivocadas e permeadas pela ideologia da classe dominante.

Um dos grandes desafios para os autores dos livros didáticos e professores de História está em ir além de Portugal, como lugar privilegiado, e da Europa Ocidental como referência universal. A centralização de estudos e referências no mundo Ocidental nos currículos escolares acaba por imprimir também a estrutura do sistema educacional que atende esse modelo na medida em que seu contexto apresenta uma lógica cujos pressupostos reiteram estereótipos e confirmam preconceitos, tais como: a não representação de personagens negros na sociedade descrita nos livros didáticos; a representação do negro em situação social inferior a do branco; o tratamento da personagem negra com postura de desprezo; a visão do negro como alguém digno de piedade; e o enfoque da raça branca como sendo a mais bela, mais poderosa e inteligente.

Segundo Freitas,

Essas escolhas de conteúdo, junto às abordagens essencializadas e homogeneizantes da experiência desses povos, provocam os mais criativos arranjos quando os autores são instados a incluírem a experiência de africanos e ameríndios. A África transforma-se em “berço da humanidade”, confrontando com o nascedouro da democracia (Grécia) e a origem do monoteísmo (hebreus). Povos islâmicos que têm duração singular são segregados em uma Idade Média e a experiência ameríndia é inserida em uma Idade Moderna. A Europa aparece como “periferia” (História Medieval) e “centro do mundo” (História Moderna) e o Brasil, não raro, segue a reboque de uma necessária expansão do capitalismo (História Moderna e História Contemporânea). Não seria grande o problema se esses senões apontados pelos especialistas estivessem dispersos nas duas dezenas de coleções lançadas na última edição do PNLD. Mas a situação é grave porque os LDH são extremamente parecidos em um país que não possui currículo nacional. (FREITAS, 1981, p. 45).

Para além disso, e talvez mais determinante ainda, são visões pitorescas sobre os negros e a África, esta maneira particular de olhar o outro que o desqualifica, não permitindo interagir, mas

talvez apenas espantar-se com ele. Esse olhar é, então, caracterizado por uma carga de etnocentrismo que fundamenta a produção de imagens preconceituosas sobre a África que acabam, por conseguinte, estimulando e legitimando o olhar eurocêntrico.

Os livros didáticos, mesmo os mais “politicamente corretos”, acabam tratando o negro como objeto. As ilustrações, salvo raríssimas exceções, mostram sempre o negro apanhando, e em situações constrangedoras em relação ao branco. O negro não aparece lutando ou desafiando o senhor, não aparecendo como agente social.

Dessa maneira o aluno negro não se vê confirmado como representação possível, nos materiais escolares que tratam sobre o passado e o presente. Ao contrário disso: a população negra, desde sua infância, aprende que não é digna de representação.

As práticas pedagógicas, ao longo da história da educação em nosso país, não têm privilegiado a igualdade na diversidade, e sim o privilégio de um grupo social, no caso o branco, em detrimento dos demais. Os conteúdos e materiais escolhidos para o ensino do saber escolar não oferecem encontros positivos com imagem da população negra e, portanto, favorece outro encontro positivo: com a população branca.

Não é preciso fazer um grande esforço de reflexão para perceber o processo inibidor de construção de identidade pelo qual passa a criança negra na experiência escolar. A imagem do negro não aparece entre as chamadas “profissões de prestígio” social, quando, por exemplo, se estudam profissões no currículo escolar. No ensino de História, o personagem negro está circunscrito ao período da escravidão. Assim como os filhos que ocupam os murais escolares são brancos. Os personagens das histórias infantis são brancos; as famílias ou pequenos grupos que aparecem nas ilustrações ou em filmes didáticos realizando atividades cotidianas como: trabalho, lazer, estudos, também são brancos; os artistas estudados ou admirados também são brancos. Esse é o espaço da omissão que não é apenas didático, ela é antes política, pois está na base dos princípios que organizam as escolhas realizadas.

Por outro lado, podem-se ver associados às imagens do negro o subemprego ou o lugar de figurante, quando este aparece em alguma cena. Sem dúvida, essas experiências não oferecem bons encontros na construção da identidade dos estudantes negros, e acabam por cumprir a função de fragilizá-los em sua autoestima vivida no espaço escolar. Em suma: o livro didático estaria, em síntese, prejudicando a população negra. Em primeiro lugar, por veicular uma organização de conteúdo que não permite ao negro ter visibilidade enquanto sujeito do processo histórico; em segundo, o livro didático mantém a população negra confinada a determinadas temáticas que reafirmam o lugar social ao qual ela está limitada; e, por último, os livros didáticos têm substituído

o mito da democracia racial pelo mito da mestiçagem²², que anularia a construção de uma ideologia e identidade negra.

Considera-se necessário preservar as identidades culturais diante dos efeitos da cultura ocidental hegemônica, a mesma que desenraiza o indivíduo negro, ao mesmo tempo em que espalha uma imagem depreciada e deformada do negro e de seu grupo. É nesse contexto que se integra a crítica e a proposta de reformulação do livro didático de maneira que este valorize a diversidade cultural de modo que haja equidade entre a História da África e as demais sociedades.

²²Nota importante: Há várias citações em que autores como Octávio Ianni, Florestan Fernandes e Clóvis Moura utilizam os termos “mulato” e “mulata”, apesar de problematizar o tema. Vale lembrar que estes textos são anteriores ao momento em que houve a reorganização do movimento negro, com a formação do MNU, em 1978, quando o termo “mulato (a)” passou a ser repudiado pela maioria dos movimentos negros.

3 ÁFRICA – OCULTADA NA HISTÓRIA E NA ESCOLA

Uma vez discutido o problema sob o ponto de vista do racismo estrutural e do lugar que a escola ocupa em seu enfrentamento, trataremos neste capítulo de encaminhar uma proposta metodológica de enfrentamento ao problema.

3.1 O lugar da África na História do Brasil

A História do Brasil está fortemente vinculada à História da África desde os primeiros momentos da dominação colonial europeia na América, o então “Novo Mundo”. Todavia, a relação entre os três continentes, Europa, África e América, foi ignorada pela História que sempre privilegiou as relações entre as metrópoles e as colônias sem tratar do forte vínculo entre os mundos colonizados–africano e americano.

Diante do lugar obscurecido que a história do continente africano ocupa na compreensão da história brasileira se faz necessário o reconhecimento de qual lugar a África ocupa no contexto internacional neste terceiro milênio. Apreender o que é ser africano, afrodescendente, negro. Há neste sentido a necessidade de se desnaturalizar nosso olhar sobre esse continente a partir da forma de ver e perceber a África com os olhos do europeu colonizador. A História da África não começa com o tráfico Atlântico, assim como a História do Brasil não começa com a chegada de Cabral.

“A África tem uma História”. Com esta frase, o grande historiador Joseph Ki-Zerbo (1999), nascido em Burkina (África Ocidental), abriu a sua introdução à *Coleção História Geral da África*, organizada e patrocinada pela UNESCO nas décadas de 70 e 80 do século XX, depois do período das independências de muitos países africanos (nos anos 70 daquele século).

Era a primeira vez que se reuniam tantos historiadores, inclusive africanos, para debruçar-se sobre um projeto geral de história do continente. A África ainda era vista como terra desconhecida para a maioria dos estudantes e profissionais das chamadas humanidades. Para muitos, ainda era um continente perdido num passado distante.

A visão sobre a História da África que este projeto das Nações Unidas visava combater, em grande parte, fora construída no período que se iniciou em fins do século XIX e chegou até a segunda metade do século XX, mas também se alimentara da longa história do tráfico atlântico de escravos, quando foram criadas justificativas para o “infame comércio”. Era uma visão que negava à África o direito a sua história e aos africanos o papel de sujeitos, e não apenas objetos de

dominação, conversão ou escravidão como de costume.

Assim, Ki-Zerbo ao enfatizar a importância da História para a compreensão de qualquer realidade atual adverte que: “[...] só é possível conhecer bem um povo, como um indivíduo, se esse conhecimento alcança uma certa dimensão histórica. Para julgar ou extrapolar não é suficiente o conhecimento da realidade atual. É o conhecimento de toda a curva que conta.” (KI-ZERBO, 1999, p. 9).

Munanga corrobora Ki-Zerbo quando em seu livro, *Negritude: usos e sentidos*, afirma que entre os fatores tidos como componentes essenciais na construção de uma identidade ou de uma personalidade coletiva está a história:

O fator histórico parece o mais importante, na medida em que constitui o cimento cultural que une os elementos diversos de um povo através do sentimento de continuidade histórica vivido pelo conjunto de sua coletividade. O essencial para cada povo é reencontrar o fio condutor que o liga a seu passado ancestral o mais longínquo possível. A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que ela cria, constitui uma relação de segurança a mais certa e a mais sólida para o povo. É a razão pela qual cada povo faz esforço para conhecer sua verdadeira história e transmiti-la às futuras gerações. (MUNANGA, 2020, p.12).

Moura (1988), Fernandes (1964) e Callinicos (1993),²³ ao tratarem da História da África e do surgimento do racismo, articulam com o surgimento do capitalismo e colocam aquele como sustentação de privilégios. Para estes, o que leva a grande massa negra a ser barrada socialmente de forma sistemática, através de inúmeros mecanismos e subterfúgios estratégicos, colocada como um rescaldo de uma sociedade que já tem grandes franjas marginalizadas em consequência de sua estrutura de capitalismo dependente, é rejeitada e estigmatizada, inclusive por alguns grupos da classe média negra que não entram em contato com ela, não lhes transmitem identidade e consciência étnicas, finalmente não a aceitam como o centro nevrálgico do dilema racial no Brasil e, como isso, reproduz uma ideologia que justifica vê-la como periferia, como o negativo do próprio problema do negro. Nascimento (2016), Gonzalez (2010), Deus (2020) e Davis (2015) seguem essa mesma linha. Mas o ponto de interseção desses grandes escritores é reconhecer a história como fundamento para a compreensão do racismo e dessa forma trabalhar para construir uma consciência antirracista.

Infelizmente, não foi o que ocorreu com a História da África no Brasil após a assinatura

²³Capitalismo e Racismo foi traduzida de RaceandClass, Bookmarks, Londres, janeiro de 1993. Alex Callinicos é membro do SWP da Grã-Bretanha, e autor de inúmeros livros. Entre os quais a *Vingança da História*, traduzido por Rui Polly e publicado no Brasil pela Jorge Zahar Editora, 2020. Disponível em: <https://socialista.tripod.com>. Acesso em: 3 jan. 2022.

da Lei Áurea, e também não é o que ocorre atualmente, ou pelo menos, não como deveria.

Os europeus ocidentais se encarregaram de contar uma história única, a história da África segundo a visão do europeu branco, invasor e dominador. História esta utilizada para justificar e consolidar tal dominação. Desde o início da colonização da América e invasão da África como parte desse processo de dominação. A história da África passou a ser contada pelo outro, no caso o europeu branco que impedia que o africano preto se expressasse como sujeito histórico capaz de contar sua própria história. Nascendo daí a história única, fruto da escravidão africana, mantida em grande parte até os nossos dias. A “coisificação” dos africanos foi terreno propício para a história única. “É assim que se cria uma história única: mostre um povo como coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna.” (ADICHIE, 2019, p. 22).

A relação de poder se desenvolve sobre vários aspectos, todos eles imbuídos da ideologia do dominador, que impõe não só seu poder material, bélico, mas toma para si o poder de contar a história do outro, manipulando as narrativas ao longo dos séculos, como uma visão definitiva. Ou como afirma Adichie:

O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas em fazer sua história definitiva. O poeta palestino Mourid Barghouti escreveu que, se você quiser espoliar um povo, a maneira mais simples é contar a história dele e começar com “em segundo lugar”. Comece a história com as flechas dos indígenas americanos, e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente. Comece a história com o fracasso do Estado africano, e não com a criação colonial do Estado africano, e a história será completamente diferente. (ADICHIE, 2019, p. 24-25).

Negar ou distorcer a história dos africanos é negar e falsificar nossa história. Portanto, é também negar a história da classe trabalhadora brasileira transformando-a em a-histórica. É preciso lembrar sempre que a luta da classe trabalhadora, no Brasil, não começou com os “europeus imigrantes” e sim com os escravos. É preciso libertar os trabalhadores do passado mistificado que nega 350 anos de luta de raça e classe, para libertá-los no presente. Sem isso não teremos como contribuir para a libertação do povo negro e do proletariado brasileiro de maneira geral, tendo em vista que o racismo não é só uma ideologia que justifica a superexploração dos negros, mas que divide e aprisiona o conjunto da classe trabalhadora. Temos que contribuir para demolir as ideologias burguesas porque são essas ideologias que garantem a dominação de classe. Democracia racial e democracia burguesa são duas ideologias mistificadoras da “ditadura do capital” em nosso país. Destruir com essas ideologias é condição indispensável para desbloquear a consciência coletiva da classe trabalhadora e avançar na sua unidade.

Trotsky, em 1932, fez a seguinte colocação:

Podemos e devemos encontrar o caminho que nos conduza à consciência dos trabalhadores negros, chineses, hindus e todos os oprimidos desse oceano humano constituído pelas raças “não-brancas”, pois são elas as que terão a última palavra no desenvolvimento da humanidade”. “[...] Devemos dizer para os sujeitos conscientes dentre os negros que eles estão convocados, em função do desenvolvimento histórico, a se transformar na vanguarda da classe operária”. O inimigo da raça negra é também o inimigo dos trabalhadores brancos. Este inimigo é o capitalismo, o imperialismo. (TROTSKY, 1932).

É fundamental buscar sempre apresentar a história desde o ponto de vista africano e não de fora para dentro. Isso não quer dizer ignorar os processos compartilhados e as conexões, mas sim perceber as reciprocidades das influências, as ações que partiram dos africanos na construção de sua história.

A história dos povos africanos deve ser apresentada em seu conjunto, não numa perspectiva simplista e homogeneizadora que não considera a pluralidade e diversidade existente na África, mas entendendo as conexões e trocas, bem como a presença de aspectos de semelhanças e diversidade existente neste continente. Não deve ser contada uma história de fatos e eventos dissociados que dificulta, ou até mesmo impede, o entendimento das relações entre as diversas partes do mundo e a compreensão da atuação dos diversos sujeitos históricos em toda sua complexidade. Para compreender a história faz-se necessário situar historicamente e contextualizar no tempo e espaço os grandes temas e questões que impactaram a humanidade.

Ao falarmos de humanidade não é possível deixar de lado a história da África, pois foi no referido continente que foram encontrados os vestígios dos mais antigos antepassados humanos. E foi também no território africano que puderam ser achadas as pistas de toda uma série de tipos diferentes dos primeiros humanos. A África revelou para a história informações fundamentais sobre a vida destes homens que criaram a humanidade. Portanto, a História da África ilumina aspectos da história do mundo, em seus períodos mais remotos, ao trazer diversas fontes sobre o início da vida humana em sociedade.

Por múltiplas formas, a evolução dos povos africanos influiu nas diversas sociedades do mundo, de modo que somente um enfoque do estudo da História que privilegie tanto as relações intra-africanas quanto a interação do continente com o mundo exterior permitirá preencher lacunas do conhecimento mundial, inclusive sobre fenômeno e períodos. No entanto, em muitas instâncias ainda se isola a história da África da história do resto do mundo, o que, além de concorrer para ocultar parte da história dos povos extra-africanos. Toma ininteligível a história dos povos africanos. (RIBEIRO et al., 2007, p. 2).

A História da África deve ser tratada também em uma perspectiva positiva, e não só da apresentação da miséria e discriminação que atingem o continente, principalmente da forma que é

abordada, sem nenhum aprofundamento histórico dos processos que geraram tal miséria e discriminação e a serviço de quem estão até os dias atuais. A história dos afrodescendentes brasileiros deve ser articulada com a História da África em seus diversos aspectos.

Moura (2019) assim descreve algumas das contribuições dos negros nas mais diversas áreas na formação da sociedade brasileira. Diz nesse sentido:

Vindos de várias partes da África, os negros escravos trouxeram as suas diversas matrizes culturais que aqui sobreviveram e serviram como patamares de resistência social ao regime que os oprimia e queria transformá-los apenas em máquinas de trabalho. Em todas as áreas de trabalho os africanos incorporavam os seus modos de vida – a sua religião, indumentária, cozinha, música, sistemas de regadio e plantação e outras manifestações sociais – aqueles habitantes mais antigos do nosso território, índios e portugueses. O negro não apenas povoou e criou a riqueza nacional, assim como transmitiu a sua cultura, mas, também participou da sua vida política. 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 escravo ou livre. Sem nos referirmos aos quilombos, que também consideramos movimentos políticos independentes, dos próprios escravos, em toda ou em quase todas as lutas que se travaram ou foram projetadas eles estiveram presentes, quer na Colônia, quer no Império, até chegarmos aos dias atuais. (MOURA, 2019, p. 34-39).

A valorização do conhecimento Ocidental tem sido responsável, no contexto da educação brasileira, pelo ocultamento da participação do negro no processo de construção do nosso país, trazendo sérios problemas para a afirmação da identidade das crianças pertencentes a este grupo e deixando uma lacuna importante na compreensão de nossa história.

Somos parte de uma cultura que teve a participação de vários segmentos, cada um participou a seu modo da formação e desenvolvimento de nossa sociedade. Melhorar a condição de todos, incorporar a diversidade cultural e étnica, significa assumir o compromisso com a dignidade humana.

Conhecer o verdadeiro sentido histórico do negro é promover o rompimento com a ignorância que tem gerado ideias preconceituosas e dificultado o exercício da cidadania de nossa população e impedido de abrirmos o debate acerca da importância da formação da nossa identidade cultural enquanto um direito da pessoa humana. E reeducar para o conhecimento de um grupo que cumpriu um papel fundamental no desenvolvimento do Brasil, como também possibilita conhecermos nossa própria história.

Em um regime de dominação de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra e em que multidões imensas nem sequer têm condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra,

com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais é um difícil, mas imprescindível aprendizado – é a “pedagogia do oprimido.” (FREIRE, 2021, p.30).²⁴

3.2 O papel da escola na formação da consciência antirracista

A escola enquanto uma instituição que tem o papel de organizar, socializar e transmitir o conhecimento sobre a história, a cultura e a sociedade, pode se transformar em um importante local onde essa visão negativa sobre o negro pode ser questionada.

A História ensinada nos bancos escolares continua a assumir grande destaque na formação da ideia de história que a maioria das pessoas adquire. E o livro didático tem sido o grande referencial para as narrativas que povoam o universo cultural dos indivíduos.

Uma tática para um bom trabalho em sala de aula, que insira o negro como participante da sociedade brasileira, passa necessariamente, pela compreensão desse debate. Traçar uma estratégia que permita abordar a qualidade do papel do negro na História do Brasil e destacar as diversas formas de resistências à estrutura imposta a ele são opções sugeridas, pois ao tratar da História da África e da presença do negro no Brasil, o professor deve abordar positivamente, sempre na perspectiva de contribuir para que o aluno afrodescendente mire-se decisivamente a partir da valoração da história do seu povo.

É de fundamental importância um olhar cuidadoso e crítico em relação a conteúdos e imagens relacionados a grupos historicamente discriminados e, em especial, à população negra, presente em determinados livros didáticos.

Romper com a ideia de uma nação unicultural é condição *sinequanon* para o resgate de uma identidade étnico-racial e a construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural, pois o discurso racista dominante substituiu o conceito de raça, de grupo, pela ideia de nação unicultural. Repensar a educação passa, necessariamente, em repensar o papel que o negro ocupa na construção da sociedade brasileira, pois a educação só pode criar pontos de identificação para a criança negra com o reconhecimento do legado africano para a construção do Brasil.

É preciso que, nós professores, estejamos convencidos da extrema necessidade de reescrever a história de nosso país levando em consideração a presença e participação da população negra e do porquê disso, tanto do ponto de vista da recuperação da história brasileira,

²⁴Prefácio do Professor Emani Maria Fiori na obra *Pedagogia do Oprimido* do educador Paulo Freire.

como da influência da escola na construção de identidades positivas das crianças e jovens de ascendência africana que são nossos alunos.

Nesse sentido, cabe enfatizar que o princípio estruturador das ações e projetos pedagógicos é a igualdade com respeito à diversidade. A igualdade pressupõe semelhanças e diferenças, mas não contempla a inferioridade, que é a marca do preconceito e da discriminação racial. É preciso acreditar que as diferenças encontradas nos indicadores socioeconômicos, em relação à população não branca, evidenciam apenas a falta de oportunidades e de acesso, e não a falta de competência.

Somos todos humanos: esta é a verdade que a antropologia revela, demonstrando também que o conceito de raça, do ponto de vista antropológico, é uma construção social. Dessa perspectiva, não existem raças inferior e superior. Não existem raças humanas diferenciadas que devam ser dispostas numa escala de inferior e superior. É essa visão que é preciso passar nos programas curriculares, nas pesquisas, nos conteúdos escolhidos e nos discursos produzidos no ambiente escolar.

Os conteúdos devem contemplar alunos negros e brancos, democraticamente, nas pequenas atividades do dia a dia, através do que chamamos de instrumentos ou ferramentas pedagógicas. Contar histórias em que aparecem crianças negras como protagonistas vivendo situações cotidianas, buscar epopeias de povos africanos com seus heróis e suas sagas, procurar imagens de famílias negras, profissionais negros, políticos, escritores, ativistas, cientistas negros para estar lado a lado dos brancos, colocados nos murais e estudos escolares, eis alguns procedimentos que podem ser adotados. De fato, será preciso naturalizar a igualdade para se opor à naturalização das diferenças como inferioridade, que é o que sustenta o preconceito.

As diferenças raciais, culturais ou outras só podem ser contempladas quando a igualdade humana é tomada como base; caso contrário, o que surge é a discriminação. Neste momento, é preciso ampliar o nosso repertório de informações sobre a participação negra na cultura e na história nacional para alargar o sentido dessa igualdade, não só pela fala, mas também pela democratização da imagem e pela informação mais apurada sobre História do Brasil, tarefas que exigirão esforço coletivo da mais alta magnitude.

Deve-se ressaltar aqui que as histórias contadas são um instrumento para propiciar um deslocamento positivo da imagem do negro, pois a narrativa é capaz de mobilizar conteúdos afetivos e morais que são estruturadores de identidades. Faz-se necessário, segundo os professores, revisar os conteúdos dos livros didáticos visando eliminar a veiculação de estereótipos e a introdução de tema da diversidade.

Na medida em que o professor trata de um conteúdo omitido, negligenciado e pouco

conhecido pela escola e pelo próprio docente, que é a restituição da presença e da dignidade da população negra como sujeito na história e na cultura brasileira, é preciso que ele tome cuidado para não cometer uma falha muito comum em nossas escolas que é reduzir o tema a um evento, tipo “semana cultural” “Dia da Consciência Negra”, entre outros. É preciso refletir com mais profundidade sobre os ensinamentos e as aprendizagens que ocorrem no dia a dia, por meio de cada ação, de cada escolha, de cada intervenção; pois cada ação da escola pode inaugurar possibilidades de construção de uma identidade positiva ou apenas confirmar aquilo que a sociedade brasileira vem reservando à população negra: um lugar marcado pela falta de oportunidades e de acesso às condições de prestígio social.

Nem sempre o discurso racista se apresenta de forma explícita, de modo que se possa perceber claramente os preconceitos entendidos como expressão direta de hostilidade ou depreciação racial. Daí decorre que até mesmo determinados textos que reafirmam postura antirracista podem veicular mensagens preconceituosas, o que só pode ser apreendido por conceituação e metodologia pertinentes.

No entanto, a preocupação não deve ser apenas tratar os conteúdos curriculares na perspectiva do negro brasileiro, mas analisar e desconstruir os conteúdos com práticas racistas que na maioria das vezes não são percebidas pelos educadores, muitas vezes em função de suas trajetórias de vida ou pela lógica da escola que ofusca as diferenças porque tem como princípio a homogeneidade. Se a escola reflete o modelo social no qual se encontra inserida, isso significa que, nela também estão presentes as práticas das desigualdades sociais, raciais, culturais e econômica, e, que determinados grupos sociais ainda estão submetidos a outros na sociedade brasileira. Do mesmo modo, há a possibilidade para a superação de algumas formas de preconceito e desigualdade.

Contudo é preciso refletir sobre o real papel da escola no momento atual, sob pena de encharcarmos de conteúdos que não são de sua competência com a exclusividade a ela atribuída. É como que, se fazendo parte dos assuntos escolares, as questões em voga fossem resolvidas. Enfim, estamos vivendo nas escolas um currículo de urgências, a ponto de se ouvir por parte de alguns professores, ao referi-se a Lei nº 10.639, de 2003, afirmações como: “na minha escola já aplicamos a lei, pois comemoramos o Dia da Consciência Negra”.

À medida que isso ocorre, se faz necessário uma discussão acerca do preconceito racial e das suas manifestações na sociedade brasileira, e, em particular, na escola. Ela é necessária porque é preciso ampliar a compreensão do problema, para, então, poder inserir o tema como conteúdo para compor o currículo escolar onde não exista um lugar de privilégios à população branca, enquanto negros e indígenas são escamoteados ou estereotipados.

É no ambiente escolar que crianças e jovens podem se dar conta de que somos todos diferentes e que a diferença não deve pautar a construção de relações desiguais. E mais: é nesse espaço que eles podem perceber que podem ser, junto com os professores(as), os promotores da transformação do Brasil em um país onde haja direitos iguais e respeito à diferença. (RIBEIRO et al., 2007, p. 3).

E ainda, ao pensar a escola como instituição social que tem como papel educar, produzir conhecimentos, possibilitar experiências educativas para a construção de recursos e competências que deverão ser acionadas pelos alunos na vida social, não podemos deixar nos perguntar sobre o conjunto de representações e de identificação que a experiência escolar produz nos estudantes negros.

A ausência de negros e negras ou a exposição como inferiores em livros didáticos, filmes, cartazes e outros recursos utilizados na escola reforça a estigmatização da população negra e dos (as) estudantes negros (as). Por outro lado, há um reforço na construção do imaginário acerca da superioridade branca. A meta deve ser o respeito aos valores culturais e aos indivíduos de diferentes grupos, o reconhecimento desses valores e a convivência. A convivência com a diversidade implica experimentar o respeito à diferença. Esses são passos essenciais para a promoção da igualdade de direitos. (RIBEIRO et al., 2007, p. 3).

A relação do professor com os materiais pedagógicos é da maior importância, pois ele só ensina aquilo que sabe, e, sem esse apoio, fica comprometido o seu trabalho que, em geral, não possui tempo e fontes disponíveis para uma pesquisa em profundidade sobre os diversos assuntos que precisam ser estudados.

Uma atitude necessária ao professor em relação a qualquer instrumento que sirva como mediador entre o aluno e o conhecimento é o questionamento sobre sua natureza. É importante que o professor tenha consciência da estrutura que o organiza, seja um texto, uma imagem, um filme ou um jogo, pois não se pode ficar à deriva de um material e não estar atento ao conjunto de intenções que nele estão contidas.

A escola é um espaço relacional. Estas relações ocorrem a partir do encontro das diferenças. É no diferente, no outro, que vemos, nos compreendemos e nos construímos como humanos. “O outro é aquilo de que nos diferenciamos: o diferente, a possibilidade, o limite, o contorno, o desconhecido. Aquilo que nos permite reconhecer-nos em nós mesmos pela diferenciação que estabelecemos com ele” (BESSA, 2006, p.4). O outro está em toda comunidade escolar, e porque não dizer, em nós mesmos. É pela diferenciação que estabelecemos com estes outros, que construímos e reconstruímos nossas identidades pessoais, familiares, sociais e culturais.

Necessitamos de uma escola que trate o educando como sujeito ativo do seu conhecimento. Que reflita valores, crenças e comportamentos humanos. O educador é um colaborador nesse processo de construção das identidades, aquele que estimula e propõe a dinâmica, de tal forma que não se anule a criatividade e a espontaneidade do educando, pois como nos ensinou Paulo Freire “os homens se educam em comunhão” (FREIRE, 1977, p. 79).

É necessário um pensar diferente que seja construído a partir da tentativa de produção de uma visão de mundo em que as pessoas possam fundar outras escalas de valores e, conseqüentemente, outras formas de organização social. Para isso é necessário construirmos as condições de mudança e, como afirma Paulo Freire, “a educação não é a chave para a transformação, mas a transformação é por si mesmo educacional.” (FREIRE, 2001, p. 10).

A escola pode ser transformada em um ambiente propício ao convívio e a quebra de preconceito, tornando-se um dos principais agentes desse processo na medida em que a escola é um espaço privilegiado a diversas discussões, entre elas, a necessidade da promoção de igualdade e eliminação de toda forma de discriminação e preconceito.

É na escola onde podemos aprender a importância do respeito mútuo, por ser um espaço cheio de diferenças culturais, étnicas, econômica e tantas outras. Observamos em uma sala de aula a diversidade que existe em cada pessoa e o conhecimento que cada um traz consigo mesmo e cabe ao professor utilizar metodologias que ajudem a repassar e adquirir ao mesmo tempo respeito aos valores de cada cultura. Portanto, esse ambiente deve primar pela possibilidade do diálogo entre conhecimentos de cada pessoa ou grupo construídos com base em diversas perspectivas, sempre tendo como foco o respeito mútuo, sem pretensão à hegemonia e com reconhecimento da pluralidade.

3.3 Currículo escolar e relações étnico-raciais

Como os currículos de história operam no sentido de selecionar os conteúdos: para quê, o quê e como ensinar história? As respostas a essas questões podem parecer simples e até óbvias. No entanto sabemos que nossas metodologias e opções teóricas estão intimamente ligadas às nossas posições políticas.

A História está sempre fadada a ser uma construção pessoal, uma manifestação da perspectiva do historiador como narrador. O passado que conhecemos é sempre condicionado por nossas próprias visões, nosso próprio presente. Logo, a história ensinada é sempre fruto de uma seleção, ou como atualmente se diz, de um “recorte” temporal, histórico. As histórias são frutos de muitas leituras, interpretações de sujeitos históricos situados socialmente.

Ao refletirmos sobre a definição dos conteúdos escolares, não podemos esquecer que o currículo, assim como a história, não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados, apreendidos e avaliados. O currículo é uma construção social, um projeto seletivo: cultural, social, política e administrativamente condicionado. Portanto, o currículo é sempre parte de uma tradição seletiva, um perfeito exemplo de invenção da tradição.

A História ocupa um lugar estratégico no currículo da Educação Básica, pois como conhecimento e prática social, pressupõe movimento, contradição, um processo de permanente reconstrução, um campo de ideias. Um currículo de História é sempre processo e produto de concepções, visões, interpretações, escolhas de alguém ou de algum grupo em determinados lugares, tempos, circunstâncias. Assim, os conteúdos, os temas e os problemas de ensino de história sejam aqueles selecionados por formuladores das políticas públicas, pesquisadores, autores, livros e demais materiais da indústria editorial ou sejam os construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula, expressam opções, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos; enfim, relações de poder.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), um dos objetivos fundamentais dos conteúdos se opoiam na necessidade de que estudantes e professores devam reconhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural, e, ao mesmo tempo, conhecer também os aspectos socioculturais de outros povos, posicionando-se contra qualquer discriminação. Neste caso, a abordagem da História do Brasil nas escolas deveria levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

Os PCNs para a área de História destacam os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades, propondo estudos nas questões locais, regionais, nacionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer e das heranças legadas por gerações.

Tal perspectiva parece ser contemplada também pela indicação de que o estudo sobre as relações estabelecidas entre sociedades e grupos, localizados em dimensões temporais e espaciais devam ser caracterizadas pelo respeito e reconhecimento das semelhanças e diferenças, continuidades e discontinuidades, conflitos e contradições sociais.

É certo que ainda existe uma distância imensa a ser vencida entre o que está prescrito daquilo que, de fato, pode ser encontrado em grande parte de nossas escolas.

É importante destacar que não se trata de mudar o foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.

A prática escolar precisa ser percebida em uma dimensão micro, que se dá no próprio contexto da escola, mas também em uma dimensão macro, articulada com a sociedade, mais ampla e assumindo o desafio de desenvolver um trabalho pedagógico que tenha a realidade como base, e voltada para atender as necessidades dos sujeitos que a compõem.

Ao se referir ao método de Paulo Freire, Fiori diz que:

Não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá os rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, superestruturais ou interestruturais, contradições que impelem o homem de ir adiante. As contradições conscientizadas não lhe dão mais descanso, tomam insuportável a acomodação. Um método pedagógico de conscientização alcança as últimas fronteiras do humano. E como o homem sempre se excede, o método também o acompanha. É “a educação como prática da liberdade”. (FIORI, 2021, p. 29).

Infelizmente, a escola formal ainda não é um espaço propício ao reconhecimento da diversidade étnica. A construção desse espaço passa por garantir condições estruturais e tempo aos professores para que possam se formar, individual e coletivamente, para entender e combater problemas referentes a preconceitos, discriminações e racismos presentes na sociedade brasileira e que se refletem na sala de aula.

Imaginamos que uma política de formação, permanente, de professores e a ampliação de pesquisas que estejam pautadas no conhecimento da afrodescendência e africanidades brasileiras se fazem necessárias para que possamos romper com uma prática pedagógica que tem desconsiderado a diversidade cultural presente no nosso cotidiano e dificultado a compreensão da nossa história. Para Gomes, “a leitura sobre o negro, sua história e cultura ainda tem sido regulada pela sociedade mais ampla via racismo ambíguo e mito da democracia racial. Esta visão tem sido disseminada nos diferentes espaços estruturais do poder e marca de forma diferenciada a história da negra e do negro.” (GOMES, 2017, p. 95).

Assim sendo, se confirma a necessidade de uma formação ampla e permanente que ofereça aos docentes condições efetivas de trabalho com a diversidade étnico-racial, além do desenvolvimento de pesquisas que viabilizem conhecer a fundo as africanidades brasileiras. Este conhecimento é componente importante para a contribuição dos docentes na formação de crianças e jovens negros e não negros que frequentam as escolas de todo o país, pois tem uma atuação na afirmação de suas identidades étnicas e para a compreensão do contexto no qual estão inseridos.

Nesse processo, a atuação do professor é muito relevante e, para isso, será necessário estar aberto a um novo aprendizado, a problematizar conjunturas e teorias, a redescobrir o mundo no diálogo com seus pares, educandos e toda comunidade escolar.

Corroboro Freire quando afirma que: “a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos que trabalhar [...] com o objetivo de agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo.” (FREIRE, 2021, p. 137).

Nessa perspectiva, apontamos à necessidade de um programa educacional que contemple uma discussão sobre as africanidades brasileiras; uma proposta pedagógica que considere o universo cultural da população afrodescendente e sua participação na elaboração da cultura nacional, e que prepare o professor para desenvolver táticas de combate ao racismo e qualquer outra forma de discriminação no ambiente escolar.

É preciso trabalhar a formação de professores, atores fundamentais nesse processo, pois muito poderão contribuir no redimensionamento da História da África, trazendo para sala de aula elementos fundamentais na construção da nacionalidade brasileira.

Faço minhas as palavras de bell hooks quando diz: “Ao longo de meus muitos anos como aluna e professora, fui inspirada, sobretudo, por aqueles professores que tiveram coragem de transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como uma rotina de linha de produção.” (HOOKS, 2017, p.25).

Também concordo com a referida autora quando ao tratar do ensino diz que é preciso; “Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo.” (HOOKS, 2017, p. 25).

Dar aula sem reforçar o sistema de dominação existente não é tarefa fácil, pois a escola está inserida dentro das estruturas institucionais burguesas que tem como marca registrada depreciar a noção de integridade e sustentar a ideia de uma cisão entre mente e corpo, uma ideia que promove e apoia essa dicotomia. Para Hooks, “esse apoio reforça a separação dualista entre o público e o privado, estimulando os professores e os alunos a não ver ligação nenhuma entre as práticas de vida, os hábitos de ser e os papéis profissionais.” (HOOKS, 2017, p. 29).

Ensinar é um ato de resistência, de forma especial em tempos tão difíceis. Por isso mesmo, mas não só por isso, todos que compõem a comunidade escolar devem ser chamados a se engajar o máximo possível, a tornar-se parte ativa no processo de aprendizagem.

Hooks diz que:

Devemos pedir a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebrou um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade. (HOOKS, 2017, p. 24).

É necessário um processo de formação permanente sobre as relações raciais para que os educadores tenham condições de engajamento na luta para combater a discriminação racial em sala de aula e, dessa forma, contribuir com a formação de sujeitos capazes de encampar essa luta na sociedade. É preciso transformar nossas escolas em um ambiente de discussões coletivas sobre o respeito, a diversidade e a importância desta para a humanidade. O trato pedagógico da diversidade tem uma importância extrema no tratamento dado à História da África e à cultura de tradição africana. Temos sempre que nos indagarmos acerca da questão racial na nossa prática pedagógica e nas políticas educacionais.

É responsabilidade da escola contribuir para aniquilar o processo de exclusão social. A escola pode impulsionar uma ação cultural e política que contribua com tal transformação por meio de mudanças dos indivíduos em suas relações sociais.

Esperamos que a escola brasileira não seja a última a banir de seu cotidiano o racismo, a discriminação e o preconceito. Em uma sociedade em que ser branco é a norma, embora sua composição seja de não brancos, é necessário compreender a experiência do “outro”. É preciso conhecer a história desse sujeito e de seu grupo étnico. Cesar Rossato e Verônica Gesser, citados por Cavalleiro (2001), dizem que: “É diante do confronto da consciência embranquiçada que se faz necessário, primeiramente, desestruturar sua natureza, suas raízes, suas motivações, sua ideologia para, então, promover uma educação autêntica com bases críticas multiculturais”. (ROSSATO; GESSER, 2001 apud CAVALLEIRO 2001, p. 24).

O Estado e suas instituições, essencialmente o sistema educacional, principal arena de informação, são pilares da identidade nacional, e sobre estes, deve-se construir esse campo que é o ensino da História da África no Brasil. A história brasileira precisa ser contada a partir de várias perspectivas, trazendo a participação dos negros para o desenvolvimento do nosso país e rompendo com o racismo que tem permeado todos os espaços sociais, entre eles, o universo escolar, e dificultando o reconhecimento do valor da história e cultura africana.

A história precisa ser contada a partir do olhar do oprimido, pois como afirma Freire, ninguém melhor que este para alcançar a dimensão da opressão:

E quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegaram pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. [...] Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que essa pedagogia se fará e refará. (a pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos

para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos como manifestação da desumanização. (FREIRE, 2021, p. 42-43).

3.4 O LDH como instrumento de diálogo entre professores e alunos

A palavra “didático” no dicionário significa “instruir”. Segundo conceitos pedagógicos, “didática” tem por objetivo ensinar métodos e técnicas de aprendizagem aos alunos através dos professores.

Segundo Lajolo (1996), didático é o livro que é utilizado nas salas de aulas e que foi elaborado seguindo essa utilização escolar e sistemática. No Brasil, onde a educação é precária, o livro didático acaba determinando os conteúdos e estratégias de ensino. De acordo com a autora, “O adjetivo didático, qualifica e define um certo tipo de obra, o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal.” (LAJOLO, 1996, p. 4).

Mesmo quando o livro didático não é o único material que professores e alunos utilizam no processo de ensino e aprendizagem, este é muito importante para a qualidade da aprendizagem. No entanto, não se pode caracterizar o livro didático como fator mais importante do que o próprio diálogo pedagógico, ou seja, em vez de haver uma interação com o professor a fim de somar ao ensino aprendizagem do estudante, acaba assumindo o papel de mediador.

É preciso que os significados do livro didático sejam adequados ao tipo de aprendizagem com que a escola se compromete, já que este é um instrumento através do qual o aluno pode aprender.

Não poderia deixar de salientar que, a maior parte dos educadores deseja o melhor para seus educandos, por mais limitações que se tenha, como por exemplo: pouco tempo para a elaboração das aulas, muitas vezes falta de material complementar como aparelho de som, datashow, livros paradidáticos etc. e, principalmente, a desvalorização de seu trabalho.

O livro didático deve ser trabalhado de forma a beneficiar o receptor final, no caso o aluno, para que este possa aprender. Sendo o livro didático, muitas vezes, o principal suporte material de conhecimento e leitura dos estudantes, é preciso que os significados deste sejam adequados ao tipo de aprendizagem com que a escola se compromete, já que o livro didático é um instrumento através do qual o aluno vai se relacionar com o conhecimento produzido pela humanidade.

O livro didático não deve ser utilizado como único material, ou seja, utilizado de forma exclusiva, ou visto como a principal forma de educação. Segundo Silva (1996), “didáticos são os livros destinados a informar, orientar e instruir o processo de aprendizagem. Livros didáticos não

educam!” (SILVA, 1996, p. 13).

O livro didático não precisa ser deixado de lado para se produzir materiais que dialoguem com os estudantes. Portanto, complementar e corrigir distorções seria a tarefa.

3.5 Proposta de produto didático: relato de experiência como possibilidade de método

O Relato de experiência mostrou-se, ao longo do caminho, como uma possibilidade de comunicar o processo de transformação pelo qual se pode passar ao nos reunimos no modelo Oficina e procurarmos superar nossas fragilidades, teóricas e práticas, no enfrentamento ao racismo no cotidiano do trabalho do professor, como são seus momentos de planejamento.

Nele descreveremos nossa vivência profissional apresentada aqui como um experimento, esperando contribuir com minha área de atuação. Apresentamos os procedimentos adotados ao longo do processo, as considerações e impressões que essa vivência nos trouxe, e a possibilidade de que se constitua como um material didático que revele os problemas a que nos enfrentamos e nos indique novos caminhos. (GROLLMUS; TARRÈS, 2015).

O projeto do grupo de leituras nasceu como uma iniciativa necessária ao combate à ideologia do racismo reverso e de desconstrução do mito da democracia racial presente entre os professores. Consideramos que este seria um modo de levar ao reconhecimento das evidências de racismo vividas no espaço escolar e na sociedade em geral, e transmiti-lo a nossos alunos em sala de aula, fortalecendo identidades com o propósito de rompimento de imagens negativas forjadas no espaço escolar. Parte-se do princípio de que é necessário um processo de formação continuada e permanente dos professores. O grupo pretende contribuir para essa transformação social, uma vez que não existe democracia com racismo. Esse é um desafio do conjunto da sociedade, mas nessa articulação o protagonismo é do potencial agregador dos professores, categoria tão relevante à garantia do direito a uma educação antirracista, mobilizando os estudantes na luta por essa transformação social.

Concentrados em uma exposição dos métodos utilizados no conjunto da ação e tendo como guia o enfrentamento concreto às ideias de racismo reverso e de democracia racial, presentes no problema que orienta nossa pesquisa, estruturamos este relatório em três momentos: o processo de organização do grupo; o processo de leituras; a aplicação dos resultados das leituras à crítica do LDH, agregando possibilidades de ampliação de sua eficácia no combate ao racismo.

Ver anexo 2.

3.5.6 Síntese de aplicação do método

Sintetizando de forma metódica os passos andados nesse Relato de Experiência, e com o objetivo de que venha a ser um produto didático útil como material de apoio ao professor, apresentamos a seguir uma proposição esquemática de nossa experiência.

1º passo: Identificação dos desafios para desenvolver uma ação pedagógica antirracista no cotidiano da vida escolar

2º passo: Seleção das possibilidades reais de enfrentamento: democracia racial e racismo reverso

- Reconhecimento das evidências de racismo vividas no espaço escolar e na sociedade em geral e fortalecimento de identidades ao romper com as imagens negativas que podem ser interiorizadas por pessoas negras no espaço escolar.

3º passo: Identificação da área de ação

- O protagonismo é do potencial agregador dos professores em um processo de autoformação profissional.

4º passo: Organização dos encontros

- Verificar o espaço-tempo propício à reunião dos professores (tempo da área de planejamento em uma sala da escola), adaptando-nos aos contratempos, como foi a pandemia, fundamentados no direito de ocupar parte do tempo de hora atividades em estudos garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
- Fazer proposição direta aos colegas para participação no projeto partindo de uma consciência profissional classista e humanista.
- Organização de um corpo de leituras: seleção dos livros e planejamento da continuidade, com a construção de um conograma a ser seguido, que poderia ser analisado e ajustado se preciso fosse.
- O critério prioritário para seleção das leituras foi o de autores que discutem o racismo, tanto pela via da História da África e dos afrodescendentes, como pela via de textos literários que se alinham nesse esforço.

5º passo: Desenvolvimento do processo de estudo

- Exercício de empatia e mobilização de afetos: levantamento da formação dos participantes do grupo e relatos de experiências de sua formação profissional.
- Produção prévia de resenhas dos livros com informações disponíveis nas introduções e orelhas dos livros e também em páginas da internet.
- As leituras sempre feitas no momento do encontro do grupo, não antes

- Cada participante retomava a discussão do encontro anterior.
- Discussão pontuada pelo objetivo inicial de enfrentamento proposto: democracia racial e racismo reverso.
- Verificação da medida em que os autores estudados corresponderam as nossas expectativas de educação antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começamos o estudo expondo o problema vivenciado na escola, ou seja, a quase inexistência de uma prática de ensino da história africana; considerando a história do racismo a partir da assinatura da Lei Áurea (1888) e da Proclamação da República, momento que entendemos como de cristalização do racismo no Brasil.

Silêncio, desconhecimento e representações eurocêntrica. Poder-se-ia assim definir o entendimento e a utilização da História da África e dos afrodescendentes no livro didático no Brasil. Torna-se evidente também que quando o silêncio é quebrado, a formação inadequada e a bibliografia limitada criam obstáculos significativos para uma leitura menos precisa e distorcida sobre a questão.

Percebe-se então, que a tarefa de análise de manuais didáticos exigiria não apenas um conhecimento considerável acerca da História da História da África, seria preciso fazer uso de outro suporte de análise, que permitisse o entendimento de como esses livros influenciaram a construção das distorções e simplificações elaboradas sobre a África e apropriadas por milhares de alunos e professores nas escolas brasileiras.

Já a falta de identificação/empatia com o problema racial pode ser enfrentada pela compreensão da construção histórica do racismo, que implica em um estudo da História da África em suas conexões com a formação do capitalismo e seu papel devastador para a classe trabalhadora e a história do Brasil, reproduzindo e naturalizando a ideologia da classe dominante. Ou seja, é uma sociedade encharcada pelo mito da democracia racial, onde a maioria da população não acredita existir preconceito racial ou finge não vê-lo. As imagens e informações que dominam os meios de comunicação e os livros didáticos incorporam a tradição racista e preconceituosa de estudos sobre o continente africano e a discriminação à qual são submetidos os afrodescendentes aqui no Brasil.

A representação elaborada sobre o papel do negro na sociedade brasileira, desde os tempos da escravidão até os dias atuais, contribui para a visão preconceituosa sobre o negro.

Ao escravo é atribuído o papel de um ser, absolutamente, passivo sem movimento próprio, sem possibilidade de autonomia, transformado em um ser desprovido de qualquer ação humana. Portanto, o negro não é visto como agente transformador no contexto social em que vive. Entretanto, os aspectos negativos são constituídos e apresentados como verdades cristalizadas, o indivíduo e o grupo, além de ser inferiorizado na sua autoestima, se vê excluído do processo social.

No entanto, o escravo não era um ser passivo, a resistência esteve presente enquanto o escravismo perdurou, seja através da fuga, da formação de quilombos, ou mesmo através das ações do dia a dia. Não considerar esses aspectos na história do negro, é condená-lo a um ser incapaz de conduzir seu próprio caminho.

A não representação de personagens negras na sociedade descrita nos livros didáticos, a representação do negro em situação social inferior a do branco, o tratamento da personagem negra em postura de desprezo e a visão do negro como alguém digno de piedade, o enfoque do branco como símbolo de beleza e inteligência têm servido para consolidar os preconceitos raciais. Cumprem simplesmente o objetivo de reforçar o texto. Tanto os textos quanto as ilustrações permitem-nos apreender um quadro de depreciação sistemática de personagens negros.

Em síntese, o livro didático deve ser compreendido apenas como um elemento do processo de ensino-aprendizado escolar. O seu efeito real, positivo ou negativo, não está apenas em seu conteúdo, mas também no modo de utilizá-lo. As condições de ensino, a formação e remuneração do professor, a integração entre as várias disciplinas, enfim, todos os elementos do processo ensino-aprendizagem conjugam-se para dar outro sentido ao livro didático.

No contexto referente à escravidão africana, as imagens cumprem simplesmente o objetivo de reforçar o texto, acompanhando assim a visão historiográfica do autor.

Tanto os textos quanto as ilustrações permitem-nos apreender um quadro de depreciação sistemática de personagens negros associada a uma valorização sistemática de personagens brancos.

A depreciação do negro é atrelada à naturalização da condição de ser branco. Apreende-se que a literatura didática e (paradidática) tem sido criada visando ao aluno branco, ou seja, ela não apresentaria apenas uma imagem deteriorada do negro, mas, teria como pressuposto tornar visível uma sociedade de brancos.

Sub-representação de negros nos textos e ilustrações; atribuição de papel secundário na construção literária e no contexto social aos personagens negros, adultos ou crianças, levando a sua associação sistemática à posição de subalternidade, sub-representação de alunos e professores negros. Além disso, nos textos e ilustrações ocorre algumas vezes, associação da negritude à animalidade.

Ao mesmo tempo que o preconceito racial reproduz e confirma historicamente uma visão de inferioridade em relação à população negra, seu avesso estabelece-se: a superioridade dos brancos. Essa parece uma conclusão óbvia, porém, como já foi dito, o preconceito é apreendido e confirmado nas diversas experiências sociais pelas quais os indivíduos passam desde a primeira infância. E nesse sentido, a sensação de superioridade da criança branca em relação à criança

negra também é aprendida cotidianamente ao se ver, por exemplo, exclusivamente representada no livro didático como único modelo possível de representação, em detrimento de seus colegas negros.

Discriminação, opressão, negação e violência, constituem princípios que norteiam a criação de personagens negros. Se há crítica ao preconceito racial, algumas vezes, é tratado como objeto.

Neste contexto, o livro didático deve ser compreendido apenas como um elemento do processo ensino-aprendizagem. O seu efeito real positivo ou negativo, não está apenas em seu conteúdo, mas também no modo de utilizá-lo. As condições de ensino, a formação e remuneração do professor, a integração entre as várias disciplinas, enfim, todos os elementos do processo ensino-aprendizagem conjugam-se para dar outro sentido ao livro didático.

No entanto, é preciso dizer que as visões sobre o tema, na maioria das vezes, não são gratuitas e nem são oriundas originariamente do senso comum, mas estão presentes nos debates que a elite política e intelectual trava desde a chegada dos primeiros navios negreiros ao nosso litoral.

A escravidão que existiu no Brasil faz parte do passado e do presente. Temos medo de falar em racismo e avistarmos no outro o preconceito que está em nós. É essa convivência entre dois polos opostos: de um lado o mito da democracia racial, do outro, a representação com um país com larga experiência escravocrata, que dá ao Brasil uma forma peculiar e silenciosa de convivência racial. A ideia de ausência de conflitos e a “boa convivência” entre senhores e escravos, além do mito da “democracia racial”, reforçam um outro mito fundador da unidade que é o “mito da cordialidade”.

Os “mitos” que foram tecidos ao longo da história, nos quais a sociedade brasileira passou a acreditar, constituem-se formas refinadas de dominação da população negra e têm correlação com o tratamento “benigno” cordial e paternalista que apresentava como forma de resolução adotada quando o comportamento social do escravo se expressa segundo as expectativas herdadas da tradição: obediência, humildade e fidelidade.

A crença nos “mitos” faz com que tenhamos uma leitura de naturalização de fenômenos que foram construídos ao longo da história. A internalização de um conjunto de disposições duráveis que geram práticas particulares. Os indivíduos agem na sociedade de acordo com tais sistemas internalizados, o “inconsciente cultural”, e isso explica que determinadas ações são regulamentadas e harmonizadas, sem que precise ser o resultado de obediência consciente a regras.

Uma educação antirracista passa pela transformação de toda sociedade, mas enquanto não

conseguimos desestruturar a sociedade de classes, não devemos ficar parados. Ao contrário, devemos ocupar todos os espaços possíveis, por dentro da democracia burguesa, tendo como foco a obtenção de conhecimentos para que possamos contribuir com uma educação antirracista no ambiente escolar.

Assim, diante do racismo exacerbado que permeia a sociedade brasileira, se faz necessário compreender o contexto histórico em que este se originou para, a partir daí, termos claro que o racismo não é uma criação natural, e sim uma construção humana que tem servido à manutenção de uma classe social dominante que vêm mantendo esse estado de coisas ao longo dos séculos.

O desafio mais crítico para aqueles que lutam contra o racismo no Brasil está justamente em convencer a opinião pública do caráter sistemático e não casual dessas desigualdades: mostrar a sua reprodução cotidiana através dos mais diversos meios e formas.

Só assim pode-se esperar levantar o véu centenário que encobre as dicotomias elite/povo, branco/negro na sociedade brasileira.

A interlocução entre educação e raça correspondente à relevância da luta contra as desigualdades raciais como um aspecto importante para se pensar a democratização da educação que como direito social, deve garantir que contribua para superar as desigualdades sociais e raciais.

A natureza interdisciplinar foi fator da maior importância para o desenvolvimento de uma abordagem tão cara à escola e à totalidade da sociedade. Se, por um lado, isso potencializou o grupo e nossas discussões, por outro, aumentou a necessidade de negociação e consenso entre os membros.

Este estudo busca sempre favorecer múltiplos olhares sobre o contexto e principalmente a troca de percepções entre nós professores. As discussões foram desafiadoras e um grande aprendizado de escuta, de modo que o diálogo fluiu de forma a respeitar as diferenças originais da formação acadêmica e da formação cultural de cada participante do processo.

Historicamente fomos educados dentro de uma perspectiva de fragmentação do conhecimento, onde mesmo as instituições de âmbito educacional têm em sua base o modelo industrial, que impõe a disciplina, a eficiência e a ordem. A interdisciplinaridade surge como uma estratégia para entender a realidade na sua integralidade, a partir de diferentes óticas e áreas de saber. O modelo consagrado de disciplinarização/segmentação do conhecimento tornou-se insuficiente para responder todas as demandas atuais.

Trabalhar em grupo é um desafio cotidiano pois requer flexibilidade, humildade, crítica e motivação contínua em aprender com o outro. Processo esse que foi vivenciado pelos

participantes do grupo, através de uma relação de reciprocidade com o objetivo de obter um conhecimento democrático e transformador.

O conhecimento deve ser transformado em ação, ou seja, só tem sentido se servir para intervir na realidade com o objetivo de transformá-la para melhor. Lembrando sempre que o conhecimento é uma totalidade complexa, que inclui em si diversidade e heterogeneidade.

O crescimento profissional e pessoal faz parte dos resultados esperados no processo de estudo. Para desenvolver nossos estudos foram executadas atividades e registradas as observações, impressões e impactos citados pelos professores.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma histórica única**. Trad. Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMADA, Sandra. **Abdias Nascimento**. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Coleção Retratos do Brasil negro)

ALMEIDA, Silvio Luz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

BÍBLIA SAGRADA. **Gênesis**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2017. (Coleção Repensando o ensino)

BESSA, D. **Homem, pensamento e cultura**: abordagens filosófica e antropológica: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Formação técnica. Brasília: Universidade de Brasília, 2005.

BOAS, Franz. **Questiones fundamentales de antropologia cultural**. Buenos Aires: Lautaro, 1947.

BOTTOMORE, T. **Dicionário de Marxismo**. Rio de Janeiro: Zahar 1970.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. 42 ed. ATLAS LTDA, São Paulo, 2016.

_____. **Lei n. 10.639 de 9 de jan. de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003.

CALLINICOS, Alex. **Race and Class**. Londres: Bookmarks, 1993. Disponível em:

<http://www.iesc.ufrj.br/cursos/saudepopnegra/ALEX%20CALLINICOSCapitalismo%20e%20Racismo.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2021.

CANNON, James P. **A Revolução Russa e o Movimento Negro Norte-Americano**. Disponível em: <https://www.internationalist.org/cannon.html>. Acesso em: 22 out. 2021.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011. (Coleção Consciência em debate)

CARNEIRO, Sueli. **Retratos do Brasil Negro**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

CARR, Edward Hallet. **Que é história?** Conferências George Macaulay Trevelyan proferidas por E.H. Carr na Universidade de Cambridge, janeiro-março de 1961. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1982.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. 6 ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CHIAVENATO, Júlio José. **O negro no Brasil: da senzala à Guerra do Paraguai**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

COSTA, Emília Viottida. **Da Monarquia a República**. 9 ed. São Paulo: UNESP, 2010.

COSTA, Warley. **As imagens da escravidão nos livros didáticos de História do ensino fundamental: representações e identidades**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO, 2006.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

DARWIN, C. **A origem das espécies e a seleção natural**. 1 ed. São Paulo: Madras, 2011.

DAVIS, Angela. **A democracia da abolição: para além do império das prisões e da tortura**. Trad. Artur Neves Teixeira. 5 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2020.

_____. **Estarão as prisões obsoletas?** Trad. Marina Vargas. 6 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2020.

_____. **Liberdade é uma luta constante.** Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2018

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

DEUS, Zélia Amador. **Caminhos trilhados na luta antirracista.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

DU BOIS, W.E.B. **As almas do povo negro.** Trad. Alexandre Boide. São Paulo: Veneta, 2021.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã.** 2 ed. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** 2 ed. Trad. António Massano. Paris: Letra Livre, 2002.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classe.** 3 ed. v. 1. São Paulo: Ática, 2008.

_____. **A integração do negro na sociedade de classe.** 3 ed. v. 2. São Paulo: Ática, 1978.

_____. **Significado do Protesto Negro.** São Paulo: Expressão Popular, Fundação Perseu Abramo, 2017.

FREITAS, Décio. **Palmares, a guerra dos escravos.** Porto Alegre: Movimento, 1973.

FREITAS, Itamar. **Livro didático, Dicionário de ensino de história.** Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira (coord.) Rio de Janeiro: FGV Editora, 1981.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 52 ed. São Paulo: Cortez, 2021.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 50 ed. RJ/SP: Paz & Terra 2021.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 78 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FREIRE, P.; FIORI E. M.; FIORI J.L. **Educación Liberadora**. Bilbao: Zero S.A., 1973.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. 49 ed. São Paulo: Global, 2004.

GALTON, Francis. Eugenic qualities of primary importance. **The Eugenics Review**, v. 1, n. 2, 1909b, p. 75. Disponível em: www.revistafenix.pro.br. Acesso em: 15 ago. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GROLLMUS, Nicholas S.; TARRÈS, Joan P. Relatos metodológicos: difractando experiências narrativas de investigación. **Fórum Qualitative Social Research**, v. 16, n. 2, mayo 2015.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. 2 ed. São Paulo: Ed. 34, 2012.

_____. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: ed. 34,[.s.n], 1999.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2 ed. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HUME, D. **Tratado da natureza humana**. 2 ed. São Paulo: UNESP, 2009.

IANNI, Octávio (org.). **Florestan Fernandes: sociologia crítica militante**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Pesquisa. **Nacional por Amostra de Domicílio Contínua**, 2018.

JAMES, C. L. R. “The Right of Self-Determination and the Negro in the United States of North America”. **Marxists Internet Archive**. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/james-clr/works/1939/07/self-determination.htm>. Acesso em: 22 out. 2021.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 1 ed. São Paulo: Ática, 2020. (Edição comemorativa)

KI-ZERBO, Joseph. **História da África Negra**. 3 ed. v. 2. Trad. Américo de Carvalho. Portugal: Publicações Europa-América,LDA, 1999.

LAJOLO, Marisa. Lendo e escrevendo Lobato. In: Lopes, Eliana M. Teixeira et. al. (org). **Negros e Negras em Monteiro Lobato**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MELO, Elisabete; BRAGA, Luciano. **História da África e afro-brasileira**: em busca denossasorigens. São Paulo: Selo Negro, 2010.(Coleção Consciência eDebate)

MORENO, Nahuel. **Lógica marxista e ciências modernas**. (tradução da primeira edição em castelhano publicado pela editora Xólotl, em 1981, na cidade do México). São Paulo: Sundermann, 1982.

MOTOOKA, Débora Yumi. **Geração Alpha História**: ensino fundamental/ anos finais. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

MOURA, Clóvis. **Dialética Radical do Brasil Negro**. 3 ed. São Paulo: Anita Garibaldi,2020.

_____. **História do Negro Brasileiro**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Rebeliões da Senzala**. 4 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

_____. **Sociologia do Negro Brasileiro**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentido. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

NERES, J; CARDOSO, M; MARKUNAS, M. **Negro e negritude**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

NOVACK, George. **A lei do desenvolvimento desigual e combinado na sociedade**. Disponível em: <https://www.cefetsp.br/edu/eso/valerio/desenvolvimentocombinado.html>. Acesso em: 22 out. 2021.

PALHARES, Isabela. Ministério da Educação estuda descartar 2,9 milhões de livros didáticos nunca usados. **Estadão**. Brasília, 2020. Caderno Educação. Disponível em: educacao.uol.com.br. Acesso em: 28 ago. 2022.

RAMOS, Artur. **As culturas negras no Novo Mundo**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1979.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Álvaro Sebastião Texeira; SOUZA, Bárbara Oliveira; SOUZA, Edileuza Penha de; RIBEIRO, Iglê Moura Paz. **Curso de Formação em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2ª etapa Maio – Julho/2007 Realização: Ágere Cooperação em Advocacy; Apoio: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC.

REIS, José Carlos. **O desafio historiográfico**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

ROGER, Bastide; FLORESTAN Fernandes. **Branços e negros em São Paulo**. 4 ed. Revisada. São Paulo: Global, 2008.

RODRIGUES, Nina. **Os africanos no Brasil**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nacional, 2011.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 1987.

SHAWKI, Ahmed. **Black Liberation and Socialism**. Chicago: Haymarket Books, 2006.

SILVA, Wilson Honório da. **O mito da democracia racial**: Um debate marxista sobre raça, classe e identidade. 1 ed. São Paulo: Sundermann, 2016.

SOIHET, Martha Abreu e Rachel (org.). **Ensino de história**: conceitos, temáticas e metodologias. 2 ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

TENÓRIO, Jeferson. **O avesso da pele**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

THADEU, Vitor. **Livro didático**: tudo sobre este recurso didático. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/blog/pnld/livro-didatico-tudo-sobre-este-recurso-didatico/>. Acesso em: 5 dez. 2020.

TROTSKY, L. Closer to the Proletarians of the ‘Colored’ Races”! **The Militant**, 2 de julho de 1932.

VIANNA, Oliveira. **Raça e assimilação**. 4 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1938.

ANEXOS

Anexo 1– Imagens da Escola Municipal Sebastião de Abreu

1.1 – Fachada



Fonte: Arquivo escolar, 2021.

1.2 – Área externa



Fonte: Arquivo escolar, 2021.

1.3 – Recepção



Fonte: Arquivo escolar, 2021.

1.4 – Direção, coordenação e secretaria



Fonte: Arquivo escolar, 2021.

1.5 – Pátio



Fonte: Arquivo escolar, 2021.

1.6 – Quadra desportiva



Fonte: Arquivo escolar, 2021.

1.7 – Biblioteca



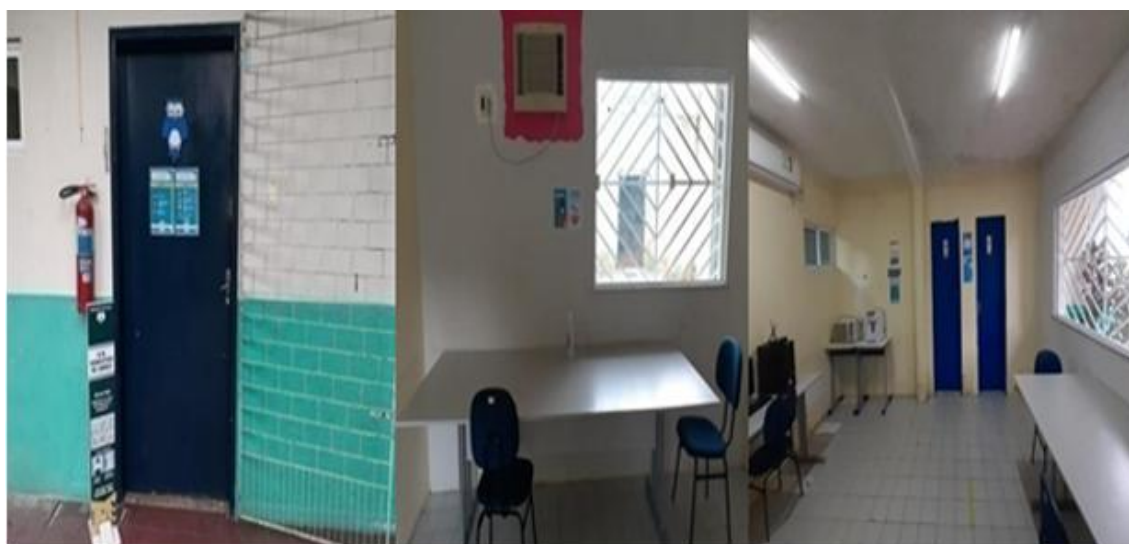
Fonte: Arquivo escolar, 2021.

1.8 – Salas de aula



Fonte: Arquivo escolar, 2021.

1.9 – Sala dos professores



Fonte: Arquivo escolar, 2021.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Este texto pretende relatar a experiência de participação na organização do grupo de estudo sobre “História da África e dos Afrodescendentes” que ocorreu entre 08 de abril de 2020 a 14 de maio de 2021, na Escola Municipal de Ensino Fundamental/Anos Finais Sebastião de Abreu, situado em Fortaleza/Ceará no bairro Bom Jardim, é um evento realizado pelos professores da Área de Cultura e Sociedade, sendo desenvolvido semanalmente na sala de professores da referida escola.

Este relato prende-se às atividades desenvolvidas na sala de professores, que teve como objetivo leituras que possibilitassem a construção/consolidação de uma visão autônoma e crítica aos professores para que sejamos capazes de enfrentarmos o racismo em sala de aula e demais ambientes escolares.

3.5.1 Relatório do grupo de leituras antirracistas

O presente relatório tem por finalidade apresentar o desenvolvimento dos trabalhos realizados pelo grupo de estudos de formação continuada e permanente dos professores do Ensino Fundamental/Anos finais, responsáveis por ministrar as disciplinas da área de Cultura e Sociedade da Escola Municipal Sebastião de Abreu.

Identificados os desafios postos à formação profissional, o projeto do grupo de leituras nasceu como uma iniciativa necessária ao esclarecimento acerca da ideologia do racismo reverso e de desconstrução do mito da democracia racial presente entre os professores, problema que orienta esta pesquisa. Consideramos que este seria um modo de levar ao reconhecimento das evidências de racismo vividas no espaço escolar e na sociedade em geral, e transmiti-lo a nossos alunos em sala de aula, fortalecendo identidades ao romper com as imagens negativas que podem ser interiorizadas por pessoas negras no espaço escolar. Esse é um desafio do conjunto da sociedade, mas nesta articulação o protagonismo é do potencial agregador dos professores, categoria tão relevante à garantia do direito a uma educação antirracista, mobilizando os estudantes na luta por essa transformação social. Uma educação antirracista passa pela transformação de toda sociedade, mas enquanto não se desestrutura a sociedade de classes, não devemos ficar parados. Ao contrário, devemos ocupar os espaços mantidos pela democracia burguesa. Ainda que ela sustente o racismo, ela nos garante o direito de nos prepararmos para contribuir com uma educação antirracista no ambiente escolar, conforme a Lei Federal nº

9394/96: Art. 67, inciso V):

Art. 67 Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.²⁵

O grupo pretende contribuir para essa transformação social apoiando verdadeiramente a construção de uma sociedade democrática, pois não existe democracia com racismo.

Concentrados em uma exposição dos métodos utilizados no conjunto da ação e tendo como guia o enfrentamento concreto às ideias de racismo reverso e de democracia racial, presentes no problema que orienta nossa pesquisa, estruturamos este relatório em três momentos: 1. o processo de organização do grupo; 2. o processo de leituras; e 3. a aplicação dos resultados das leituras à crítica do LDH, agregando possibilidades de ampliação de sua eficácia no combate ao racismo.

3.5.2 O processo de organização do grupo: o susto da pandemia

Nesses encontros, à medida em que os estudos foram avançando, foram sendo também elaborados os textos e atividades suplementares ao livro didático que serviriam de instrumento para posterior aplicação. As intervenções nos livros didáticos foram concomitantes à leitura dos textos, o que oportunizou a aproximação entre estes, e, a partir do avanço e aprofundamento das discussões, fazíamos novas intervenções. Apenas para efeito de demonstração, expomos os resultados de forma separada neste material.

Temos oito horas para planejamento às quartas-feiras, divididas igualmente entre os turnos manhã e tarde. Conseguimos duas horas pela manhã de 9h às 11h. Foi um avanço grande diante das dificuldades encontradas no ambiente escolar, entre elas, o acúmulo de trabalhos burocráticos sempre com prazos muito curtos. Realizamos dois primeiros encontros presenciais nos dias oito e quinze de abril de 2020. Em seguida veio o susto e as contradições do contexto da pandemia, o *lockdown* e distanciamento social severo.

Mas o pior ainda estava por vir: perdemos nossa autonomia e liberdade de discussão, pois agora tínhamos uma pauta definida pela Prefeitura, repassada e acompanhada pela gestão escolar, diga-se, “pastorada, vigiada”. A Secretaria enviou às escolas uma circular, via correio eletrônico,

²⁵Disponível em: <https://pres:republica.jusbrasil.com.br>. Acesso em: 5 jul. 2022.

com um roteiro que deveria ser implementado. O problema que diz respeito diretamente a nosso grupo de leituras é que eram os gestores os responsáveis por abrir a sala no *Google Meet* dirigir as reuniões. Nós, professores, sempre questionamos, mas os gestores, que ocupam cargo de confiança, em nome de não os perderem, implementam as ordens exatamente como a Secretaria de Educação define.

A princípio ficamos totalmente desorientados. Como diz um adágio popular: “tivemos que trocar o pneu com o carro em movimento”. Sempre brinco que tive que aprender coisas que acreditava não serem necessárias a mim nessa encarnação. Mas como nós humanos temos a extraordinária capacidade de adaptação às mudanças, nós professores do Ensino Básico, então, certamente superamos a maioria da humanidade.

O grupo se reuniu no período de 2020 e 2021 sendo realizado em um encontro semanal de duas horas de duração, utilizando parte do horário de planejamento da Área de Cultura e Sociedade, que ocorre sempre às quartas-feiras, como espaço de formação coletiva. Como adaptação ao período da pandemia, maio de 2020 a outubro de 2021, retomamos ao nosso grupo de estudos, realizando os encontros no modo virtual agora às sextas-feiras das 18h às 20h.

Tentamos garantir as duas horas que tínhamos antes da pandemia, quando das aulas presenciais, porém a gestão escolar foi irreduzível, afirmando sempre ser necessário cumprir a pauta da prefeitura, que tinha um roteiro a ser seguido que já era pensado para aquele tempo de planejamento. Alguns professores se colocaram dizendo; “planejar não é cumprir uma tabela imposta pela prefeitura, e que ouvir texto de autoajuda (utilizados no início das reuniões) não ameniza em nada nossa situação nesse período tão sofrido que estamos vivendo”.

A gestão quase sempre dá a mesma resposta: “A gente pode até não ter acordo, mas somos funcionários públicos municipais, portanto temos que fazer o que a prefeitura manda”.

Esses comunicados são, quase sempre, repassados em reuniões onde estão presentes os gestores escolares e representantes da Secretaria Municipal da Educação (SME). Aqueles, por sua vez, repassam a nós professores fazendo a defesa da prefeitura.

Cabe a nós professores, se quisermos ir além do que nos foi repassado em nosso tempo de estudo e o que é apresentado no LDH, irmos em busca desses conhecimentos, mas para tanto são necessários tempo e estrutura. O grupo de estudo foi visto por nós como uma oportunidade e incentivo, já que no horário definido para as reuniões, seria a prioridade, independente do acúmulo de trabalho. De posse desses conhecimentos é possível que haja um avanço nesse processo e a partir daí não será o livro didático que dirá o que o professor deve falar, mas ao contrário, será o professor a definir o que o livro vai dizer.

Estávamos no deserto, mas como todo deserto esconde um oásis, “apareceu um oásis no

meu deserto”: “E nosso livro como fica?”, perguntou um professor. Esperei um pouco para ver se alguém se manifestava. Foi então que uma professora disse: “E por que não fazemos às sextas à noite, não temos que nos deslocar e não é algo obrigado pela escola. É bom porque nos encontraremos online, e ninguém está saindo de casa, mesmo”. Ufa, que alívio! Fiquei maravilhada com tamanha disposição e interesse. O que mais me impressionou foi que ninguém ofereceu resistência. Concordamos que nossos encontros seriam às sextas-feiras das 18h às 20h, e é bem verdade que muitas vezes ultrapassamos esse horário.

Ou seja, diante da impossibilidade de um espaço institucional, livre e autônomo, o grupo decidiu criar uma sala particular por seus próprios meios e fora de seu horário de trabalho.

Tenho que confessar que a princípio estava bem receosa: será que vai dar certo? Será que não irão dar uma desculpa e desistir? Como estava equivocada em pensar isso a respeito de meus colegas, em duvidar de sua resiliência e no prazer e desejo de fazer as coisas com liberdade!

Convencer meus colegas professores para bancarem comigo esse projeto foi uma das maiores conquistas nesse processo, pois sem eles nada poderia ter sido feito. Comecei por conversar, individualmente, com aqueles que considero mais sensíveis à questão. Foi o caso do professor de Geografia, a única pessoa da escola que se autodeclara negra. Depois conversei com os demais, um a um, deixando sempre claro que era algo necessário à minha pesquisa junto ao Programa de Mestrado em Ensino de História (ProfHistória-UFRN). Destacava o fato de que temos o direito de ocupar parte do tempo de hora atividades em estudos garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, já citada anteriormente.

3.5.3 O processo de leituras

1º ENCONTRO – Dia 08 de abril de 2020

Tivemos nosso primeiro encontro com o objetivo de definir as obras, a ordem de nossas leituras e planejar como ocorreriam nossos encontros, sua periodicidade e horário.

Começamos por fazer um levantamento da formação dos participantes do grupo, composto por oito membros, sendo quatro graduados em História, dois em Geografia, um em Filosofia e um outro em Sociologia. Destes, sete foram graduados em universidades públicas e um em uma universidade particular, sendo sete efetivos e um temporário.

Após o levantamento das informações sobre qual graduação, universidade e período que haviam cursado, continuamos a conversar, e cada um a seu modo, de forma espontânea, falou como era a universidade à época da graduação. Muitos já trabalhavam no período. Um deles disse

que tinha muita vontade de participar do movimento estudantil, muito atuante à época, mas não tinha tempo, pois já trabalhava. Foi uma espécie de sessão nostalgia. Esse momento foi bem importante para o grupo. Considero que essa era a liga que faltava para uma aproximação mais afetiva entre os professores. Percebi aí uma oportunidade de tornar esses momentos mais leves, de forma que nossas leituras e discussões fossem de fato um diálogo. No geral foram bem otimistas de falar e estudar algo que não fosse direcionado pela Secretaria de Educação, havendo consenso em relação a isso.

Quando falamos sobre se tinham cursado alguma disciplina sobre a África, só os dois graduados a menos de dez anos disseram ter cursado uma disciplina referente à História da África. Os demais disseram não haver cursado pelo fato de não existir no currículo, mas se existisse certamente teriam cursado. Dos professores que haviam defendido a existência de racismo reverso apenas a professora de História participou do grupo, pois o outro é professor de Ciência. A professora de História que havia tido desacordo, quando da discussão sobre a semana da consciência negra, a princípio não se manifestou. Não quis referir-me diretamente a ela e perguntar o que pensava a respeito. Um outro professor tomou a iniciativa e perguntou: “E a senhora professora, tem acordo que seja assim”?, ao que ela respondeu: “Acho bom”.

No meu entendimento, mesmo a professora tendo dado uma resposta monossilábica, foi um avanço ter aceitado participar de um grupo que entre os objetivos principais está desconstruir a ideologia do racismo reverso e do mito da democracia racial. Creio que aceitou participar por consideração a mim e aos demais colegas, uma vez que sempre a defendemos diante das situações que vive por ser uma professora substituta e, portanto, mais precarizada que nós efetivos. Os professores substitutos, pressionados pela gestão da escola, acabam por desenvolver funções que não são as previstas, como mandá-los à sala de aula na hora do planejamento, caso falte algum professor. Essa função é do grupo gestor e não dos professores em seu horário de planejamento, e muitas não se negam a fazê-la para não perder o emprego. Nós, efetivos, sempre saímos em sua defesa, como sairíamos em relação a qualquer outro que estivesse na mesma situação, pois dessa forma estamos defendendo toda a categoria, principalmente os mais precarizados, como é o caso. Ou ainda, talvez se sentisse isolada caso não participasse, pois naquele momento os demais estariam voltados à leitura e discussão do tema em questão. Seja qual for o caso, considero bastante positiva sua participação, pois é uma ocasião de conhecer visões diferentes da sua, e oportunidade de refletir a respeito. Imagino ainda que as pessoas estavam sentindo-se sozinhas e isoladas, especialmente no contexto do *lockdown*, e essa era uma forma de estar com outras pessoas que não fossem seus familiares, mesmo que virtualmente. Era também um momento de desabafo. Lembro que uma professora falou que era seu momento de terapia.

Após o levantamento de nossa formação, começamos a pensar quais textos poderíamos utilizar como referência para nossos estudos. As atividades iniciadas junto ao grupo consistiram, primeiramente, na seleção dos livros e planejamento da continuidade, com a construção de um cronograma a ser seguido, que poderia ser analisado e ajustado se preciso fosse. Traçadas as diretrizes do trabalho, para fins de operacionalizar a rotina, elaborou-se um cronograma com todas as atividades previstas a serem executadas durante o período de estudo ao longo do processo de trabalho. Posteriormente fez-se a leitura e fichamento dos textos selecionados seguindo com a realização de encontros semanais de estudos e debates sobre os temas propostos. Cada participante ficou responsável em retomar a discussão do encontro anterior. As leituras sempre foram feitas no grupo, mesmo que alguém tivesse lido antes, haja vista que a grande maioria, principalmente as mulheres, estava sobrecarregada, pois tinha também que responder pelos trabalhos domésticos.

Fiquei responsável por escrever uma pequena resenha de alguns dos livros para, daí então, escolhermos nossas primeiras leituras e a ordem em que as realizaríamos.

Resenhei Chimamanda Ngozi Adichie – *O perigo de uma história única* e Elisabete Melo e Luciano Braga – *História da África e afro-brasileira: em busca de nossas origens*. Enquanto isso dois professores resenharam Clóvis Moura – *História do negro brasileiro* e Wilson Honório da Silva – *O mito da democracia racial: um debate marxista sobre raça, classe e identidade*. Enquanto isso, outra professora resenhou Carolina Maria de Jesus – *Quarto de despejo, diário de uma favelada*. Já o LDH ficou sob minha responsabilidade juntamente com três outros professores. Aqui, a tarefa era localizar os conteúdos que trazem alguma informação sobre a África e os afrodescendentes. Para a elaboração das resenhas procuramos informações disponíveis nas introduções e orelhas dos livros e também em páginas da internet.

Desde o início pensei esses livros por acreditar que contribuíam para combater a ideologia do racismo reverso e desconstruir o mito da democracia racial. O critério prioritário para seleção das leituras teve como referência o estudo de autores que discutem o racismo, tanto pela via da História da África e dos afrodescendentes, como pela via de textos literários que se alinham nesse esforço.

Apresentei uma proposta inicial de autores que poderíamos utilizar para início de nossos estudos, deixando claro que poderiam sugerir outros além destes. Disseram que como não tinham conhecimento do assunto confiavam nas minhas escolhas. Agradei pela confiança e disse que faria o possível para fazer a melhor escolha para todos. Então concluímos nosso encontro com o encaminhamento para o encontro seguinte: apresentação das “resenhas”.

2º ENCONTRO – Dia 15 de abril de 2020

Em nosso segundo encontro começamos com a apresentação das resenhas dos livros. De início um professor opinou que deveríamos começar com Carolina Maria de Jesus – *Quarto de despejo: diário de uma favelada* – “por ser o que mais se aproximava da realidade de nossos alunos”, porém os demais apontaram que queriam começar por algo mais geral sobre a África ou como a História é apresentada nos livros escolares, pois assim compreenderiam melhor porque existem tantas Carolinas Maria de Jesus entre as mães e avós de nossos alunos. Decidimos, então, por utilizar o processo dedutivo (do mais geral para o particular). Ao final todos tiveram acordo que seria a melhor forma, e decidimos pela lista a seguir.

3.5.4 Lista de títulos, resenhas e ordem das leituras

a) Chimamanda Ngozi Adichie – *O perigo de uma história única*

Chimamanda Ngozi Adichie, nasceu em Enugu, Nigéria, 1977. É autora dos romances *Meio Sol Amarelo* (2008), vencedor do Orange Prize, adaptado ao cinema em 2013, *Hibisco roxo* (2011) e *Americah* (2014), além da coleção de contos *No seu pescoço* (2009), todos publicados no Brasil pela Companhia das Letras. Sua obra foi traduzida para mais de trinta línguas e inúmeros periódicos, como as revistas *New Yorker* e *Granta*. Chimamanda vive entre a Nigéria e os Estados Unidos. Juntas, suas conferências no TED somam mais de 20 milhões de visualizações. *O perigo de uma história única* é uma adaptação da primeira palestra proferida por Chimamanda Ngozi Adichie no TED Talk, em 2009. Dez anos depois, o vídeo²⁶ é um dos mais acessados na plataforma, com mais de 18 milhões de visualizações.

Começamos por Adichie porque ela trabalha com a diversidade de pontos de vista, e de como um determinado ponto de vista alcança maior destaque do que outros. Então compreender porque um dos pontos de vista alcança maior destaque pode levar o professor a perceber e transmitir essa percepção aos alunos, de que o ponto de vista dos subalternos não é sequer difundido, é imediatamente desautorizado. Então só temos um ponto de vista para conhecer se não formos atrás de outros.

A autora expõe como a história contada sobre povos e grupos sociais oprimidos a partir do olhar do opressor é registrada como sendo a única verdade. Nos livrarmos das armadilhas da história única requer rever nossos próprios conceitos, pensar e pelo menos tentar entender o

²⁶Disponível em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Chimamanda_Ngozi_Adichie. Acesso em: 5 jul. 2022.

porque de pensarmos determinadas coisas sobre as pessoas. Quando temos conhecimento apenas de uma história sobre um lugar ou um povo a partir do “outro”, conhecemos apenas o que interessa ser mostrado por esse “outro”. Julgo que a partir dessa leitura podemos traçar um paralelo com o mito da democracia racial consolidado por Gilberto Freyre em *Casa Grande & Senzala*.

b) Elisabete Melo e Luciano Braga – *História da África e afro-brasileira: em busca de nossas origens*

Elisabete Melo é bióloga, pedagoga e especialista em Educação Profissional Integrada pelo Instituto Federal de Educação de São Paulo (Ifesp). Professora das redes municipal e estadual de São Paulo, atua na área de Ciências Biológicas na educação de jovens, adultos e portadores de necessidades especiais. Luciano Braga é educador e especialista em Educação Integrada pelo Instituto Federal de Educação de São Paulo (IFESP). Professor da rede municipal e estadual de São Paulo, trabalha com jovens, adultos e portadores de necessidades especiais, sobretudo no ensino de Artes. Esta obra faz parte da Coleção Consciência em Debate, coordenada por Vera Lúcia Benedito, mestra e doutora em Sociologia e pesquisadora dos movimentos sociais e da diáspora africana no Brasil e no mundo.²⁷

Optamos por esta obra, como nossa segunda leitura, por visualizar na mesma a possibilidade de mais um passo na resolução do problema, enfrentando-se a ele pela via da descrição de realidades cotidianas, que são na prática uma fuga das histórias únicas, representam o esforço de dissolução delas, apresentando as contradições da ideia de existência de uma sociedade harmoniosa.

O livro trabalha com fatos reais sobre atos de preconceitos e discriminação, mostrando dessa forma a inexistência da tão propagada democracia racial brasileira. Os autores consideram que a ausência de conhecimento de suas origens contribui para que os mais jovens acreditem que suas vidas não podem ser diferentes da de seus pais e avós. A escola não tem contribuído para que essa visão possa ser superada e que as crianças e jovens negros passem a ter perspectivas de uma vida melhor que a dos seus antepassados.

c) Clóvis Moura – *História do negro brasileiro*

Clóvis Moura, sociólogo, jornalista, historiador e escritor brasileiro, foi professor do ensino superior em São Paulo e publicou, em 1989 na Editora Ática, *Sociologia do negro*

²⁷Disponível em: <https://www.selonegro.com.br>. Acesso em: 5 jul. 2022.

brasileiro. Destacou-se pela militância pioneira no movimento negro brasileiro. Colaborou com artigos para jornais da Bahia e São Paulo.²⁸

Na terceira leitura, Clóvis Moura sai provisoriamente da atualidade e vai ao passado demonstrar o escravo-máquina, sem humanidade, sem direitos, sem liberdades que o promovesse à humanidade, demonstrando como o processo histórico de racialização da sociedade é uma engrenagem tão consistente que torna um problema moral que alguém ache que os brancos possam hoje sofrer de racismo. As duas últimas leituras se enfrentam portanto à ideia de uma harmonia e à ideia de que as dores são as mesmas.

Apresenta a realidade do negro em sua essência como máquina de produzir riquezas, a condição não humana a que estava sujeito, a legislação que tradicionalmente o prendia a essa situação sub-humana e à retirada de sua liberdade e a ausência de instituições que o protegessem. O fato é que para existir racismo reverso seria necessário que os brancos europeus passassem por todo esse processo, e isto é impossível, pois ainda não foi inventada uma “máquina do tempo”.

d) Wilson Honório da Silva – *O mito da democracia racial: um debate marxista sobre raça, classe e identidade*

Wilson Honório da Silva é historiador, com mestrado em Ciências da Comunicação – Cinema, pela Escola de Comunicação e Artes (Eca-USP). Leciona há mais de duas décadas em instituições de ensino superior, tendo ministrado disciplinas como Estética da Comunicação, História da África e Fundamentos Filosóficos, Históricos e Sociais da Educação, dentre outras.²⁹

Em nossa quarta leitura, Wilson Honório da Silva mostra que o racismo brotou das raízes do capitalismo, fazendo-se necessário a criação de uma ideologia cujo objetivo era “justificar” o tráfico negreiro e outras tantas barbáries que possibilitaram o acúmulo de capital necessário para que a burguesia implementasse seu projeto de poder. A ideologia do mito da democracia racial serviu como uma luva para tentar invisibilizar a crescente percepção dos nefastos efeitos do racismo e do abismo criado entre brancos e negros.

e) Carolina Maria de Jesus – *Quarto de despejo: diário de uma favelada*

Carolina Maria de Jesus foi uma escritora, compositora e poetisa brasileira, mais conhecida por seu livro *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, publicado em 1960. Carolina Maria de Jesus foi uma das primeiras escritoras negras do Brasil e é considerada uma das mais

²⁸Disponível em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Cl%C3%B3vis_Moura. Acesso em: 5 jul. 2022.

²⁹Disponível em: <https://www.editorasundermann.com.br>. Acesso em: 5 jul. 2022.

importantes escritoras do país.³⁰

A quinta leitura volta à situação atual por meio da literatura, aproximando, nesse trânsito passado e presente. Explicita de forma “nua e crua” como a vida dos negros, principalmente as mulheres pretas e pobres, ainda tem uma condição difícil, e isso não é fruto do acaso, mas uma construção histórica. Portanto, mostra que não existe tratamento igual entre uma mulher negra e uma branca, mesmo que sua condição social seja a mesma. Ou seja o mito da democracia racial e a possibilidade de racismo reverso cai por terra.

f) Débora Yumi Motooka – *Geração Alpha História: ensino fundamental/anos finais*

Débora Yumi Motooka, bacharel e licenciada em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) é professora de História da rede particular.³¹ O livro didático *Geração Alpha* atende, em parte, à exigência da Lei n. 10.639/2003 quando traz alguns capítulos que tratam da história da África e dos afrodescendentes. Porém, essa história ainda se apresenta da mesma forma que foi tratada ao longo dos séculos, colocando um sinal de igualdade entre negro e escravo o que contribui para uma visão pejorativa da população negra de nosso país. Em vários aspectos, continua cheia de estereótipos, com destaque para os castigos sofridos durante o período que foram escravizados, sempre em situação submissa. Os negros não são apresentados como sujeitos ativos nas lutas por sua liberdade.

3º ENCONTRO – Dia 15 de maio de 2020

No terceiro encontro lemos nosso primeiro livro, *O perigo de uma história única*, de Chimamanda Ngozi Adichie. Já estávamos orientados pela resenha produzida por nós em nosso segundo encontro. Por se tratar de um livro de bolso bastante objetivo e de fácil compreensão, fizemos a leitura de todo o livro em duas horas de encontro.

Enquanto fazíamos a leitura destacamos os pontos a seguir, que consideramos centrais: o primeiro momento descrito sobre o perigo de uma história única ocorre em sua casa quando da presença de um garoto que foi trabalhar ali. À época a autora tinha apenas oito anos e sua mãe apenas informou que a família dele era muito pobre, e essa característica era ressaltada em diversos momentos, como no caso de quando nossa autora não comia todo seu jantar, a mãe sempre dizia: “Coma tudo, você não sabe que pessoas como a família do Fide não têm nada”.

³⁰Disponível em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Carolina_Maria_de_Jesus. Acesso em: 5 jul. 2022.

³¹Disponível em: ediçõessm@grupo-sm.com Acesso em: 5 jul. 2022.

Fide era o nome do garoto, e ela passou a associar Fide e sua família à pobreza. Essa associação só começa a ser desconstruída a partir do momento em que foi ao lugar onde Fide e sua família moravam.

Certo sábado, fomos ao vilarejo de Fide fazer uma visita. Sua mãe nos mostrou um cesto de palha pintado com uns desenhos lindos que o irmão dele tinha feito. Fiquei espantada. Não havia me ocorrido que alguém naquela família pudesse fazer alguma coisa. Eu só tinha ouvido falar sobre como eram pobres. A pobreza era minha história única deles. (ADICHIE, 2019, p. 7).

O segundo momento foi quando a autora saiu de seu país, Nigéria, para fazer faculdade nos Estados Unidos quando tinha dezenove anos e percebeu que sua colega de quarto a via como alguém digna de pena, por ser de um lugar onde todos passavam fome, falarem uma língua que não era conhecida no restante do mundo e que tinham uma organização tribal. Ela já sentia pena de nossa autora antes mesmo de conhecê-la.

Minha colega de quarto tinha uma história única da África: uma história única de catástrofe. Naquela história única não havia possibilidade de africanos serem parecidos com ela de nenhuma maneira; não havia possibilidade de qualquer sentimento mais complexo que pena; não havia possibilidade de uma conexão entre dois seres humanos iguais. (ADICHIE, 2019, p. 7).

Já no terceiro momento a autora se dá conta de que é tão culpada quanto essas pessoas, na questão da história única, e demonstra isso ao tratar de uma viagem que fez ao México. À época estava ocorrendo uma discussão tensa sobre imigração, e nos Estados Unidos imigrante havia se tornado sinônimo de mexicano. Daí a invenção de “histórias” negativas as mais diversas possíveis, e foi com essa visão que a autora chegou ao México, com a história única contada nos Estados Unidos sobre os mexicanos.

Eu me lembro de sair para passear no meu primeiro dia em Guadalajara e ver as pessoas indo para o trabalho, fazendo tortilhas no mercado, fumando, rindo. Primeiro senti uma leve surpresa, e então fui tomada pela vergonha. Percebi que tinha estado tão mergulhada na cobertura da mídia sobre os mexicanos que eles haviam se tornado uma só coisa na minha mente: o imigrante abjeto. Eu tinha acreditado na história única dos mexicanos e fiquei morrendo de vergonha daquilo. (ADICHIE, 2019, p. 10).

Ao final encaminhamos a discussão para o encontro seguinte que começaria com a retomada da leitura feita. Definimos que eu seria responsável por essa tarefa. Agradei a participação de todos e concluímos nosso encontro.

4º ENCONTRO – Dia 22 de maio de 2020

Conforme encaminhamento do encontro anterior, retomamos um pouco da leitura realizada naquele momento. A discussão girou em torno da importância de conhecermos os diferentes pontos de vista das diversas histórias se quisermos, de fato, um conhecimento mais completo e somente a partir de então, formar nosso próprio ponto de vista sobre um determinado fato.

Percebemos que quando éramos estudantes, desde a escola e passando pela universidade, só tivemos acesso à história única. E se não fomos cuidadosos, até mesmo em nossas leituras individuais, continuamos só tendo conhecimento de um ponto de vista. E que acabamos por repetir o que aprendemos e como aprendemos, no caso a história única. E que o LDH não ajuda, ou ajuda muito pouco, na percepção da diversidade de histórias existentes sobre algo ou alguém.

Tivemos acordo com Adichie, de que o racismo está relacionado à questão de poder, ou seja, depende do grupo social que está a contar a história. Portanto, já que foram os brancos europeus que escravizaram e espoliaram os povos africanos, utilizando todo tipo de crueldade, serão também aqueles que contaram a história usando como justificativa a cor da pele, que segundo os ocidentais brancos os tornariam seres inferiores em relação a estes. Sendo assim serão os negros escravizados a serem discriminados, estereotipados, inferiorizados e desprezados socialmente. Então, segundo a visão do branco dominador, a escravidão do negro era justificável.

Diante de tal situação não seria possível a existência de racismo reverso. Para que isto ocorresse seria necessário que os povos brancos passassem pelo mesmo processo que os africanos pretos passaram. Porém a história não se repete, sendo impossível a existência de tal situação.

Parafraseando nossa autora, se você quiser espoliar um povo, a maneira mais simples é contar a história dele e começar “em segundo lugar”. Comece a história com as flechas dos indígenas americanos, e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente.

No desenrolar da discussão uma professora se manifestou dizendo o seguinte: “Sinto-me envergonhada de até agora ter repetido, durante anos, aquilo que aprendi quando estudava. Daqui para frente vou fazer o possível para adquirir mais conhecimentos e melhorar minhas aulas”. A professora que quando da discussão sobre a semana da consciência negra afirmou haver racismo reverso, se pronunciou dizendo: “Nunca tinha pensado por esse lado”. Um outro professor falou: “Confesso que sei muito pouco sobre a África, é praticamente o que vejo na televisão. Então, no caso, de acordo com a autora do livro, é apenas um ponto de vista. Acho que tenho que procurar outras informações”.

Já caminhando para o final do encontro perguntei se alguém queria falar mais alguma coisa, qualquer coisa, fosse sobre o método de estudo que havíamos escolhido: leitura coletiva seguida de discussões, ou sobre o livro em si. Foi então que um professor, que havia ficado calado no primeiro momento da discussão, afirmou: “Se tivesse conhecido esse livro antes minhas aulas tinham sido diferentes”.

Agradei a participação de todos e fizemos o seguinte encaminhamento: quem iria retomar o que discutimos nesse encontro, já que havíamos acordado que a cada encontro um de nós faria a retomada da discussão anterior. Uma professora se propôs, e finalizamos nosso encontro.

5º ENCONTRO – Dia 29 de maio de 2020

Conforme encaminhamento, retomamos um pouco da discussão do encontro anterior e em seguida iniciamos a leitura de nosso segundo livro, *História da África e afro-brasileira: em busca de nossas origens*, de Elisabete Melo e Luciano Braga. Já estávamos orientados pela resenha produzida em nosso segundo encontro.

O livro está dividido em nove capítulos que abordam a história do continente africano, o período de escravização, a vinda para o Brasil de milhões de africanos e o contexto do período. Logo no primeiro capítulo é apresentado um personagem (narrador) que ao retornar aos bancos escolares depois de um período afastado dos estudos, começa a fazer descobertas sobre sua origem, consequentemente descobrindo uma África que nunca lhe tinha sido mostrada.

Enquanto líamos fomos destacando as informações que consideramos centrais na história que estava sendo contada. Para os autores, muitas crianças, jovens e adultos necessitam de referências identitárias positivas que a educação pode ajudar a proporcionar.

São poucos os autores que têm retratado a história da participação efetiva dos escravizados africanos no processo de formação do povo brasileiro e da real herança cultural que nos deixaram. Na educação não tem sido diferente. Pouco se fala da inclusão do negro no processo educacional; da exclusão da classe trabalhadora dos meios acadêmicos; do preconceito racial no processo educacional; da invisibilidade do negro nos meios midiáticos, livros didáticos e paradidáticos; enfim, da história da formação do povo brasileiro no processo educacional. (MELO; BRAGA, 2010, p. 11-12).

Um segundo ponto é quando o personagem (narrador) demonstra como não tinha perspectiva de mudança de vida antes de conhecer suas origens e como a maioria das escolas não trata da origem dos afro-brasileiros.

Nunca imaginei que minha vida um dia poderia ser diferente daquela que meus pais e muitos outros acreditavam já estar traçada [...] Na escola, quase não ouvimos falar sobre as nossas origens, a não ser que africanos vieram para o Brasil como escravizados e que depois de trezentos anos a princesa Isabel, muito boazinha, os libertou. (MELO; BRAGA, 2010, p.16).

Um outro momento muito interessante e que chamou bastante nossa atenção foi a importância para nosso personagem de saber sua origem e a contribuição de seu povo, os africanos, para a humanidade.

Deu-se então a minha maior surpresa: o homem supostamente surgira no continente africano! Vibrei! Todos me olharam, mas eu não estava nem aí. Nunca tinha ouvido aquilo antes! Mesmo sendo uma suposição, os professores nos mostraram que o fóssil mais antigo da espécie humana teria sido encontrado no Vale da Grande Fenda (também conhecido como Vale do Rift) na África, aos pés da Montanha da Lua (na atual Uganda) aparentemente, os primeiros humanos partiram dali para povoar o resto do mundo. (MELO; BRAGA, 2010, p. 25-26).

O quarto ponto que destacamos foi a interrogação que permaneceu no pensamento de nosso personagem (narrador) após a aula que tratou da localização de onde os seres humanos tinham surgido: será que todos somos afrodescendentes?

Essa África tradicional, também chamada de pré-colonial, foi durante muito tempo desprezada pelos historiadores. Era como se nada de importante existisse antes da chegada do homem branco. Esse eurocentrismo acabou contribuindo para que o senso comum adquirisse uma imagem preconceituosa do continente africano e de seus habitantes. (MELO; BRAGA, 2010, p. 32-37).

Já o quinto ponto que destacamos foi quando em uma das aulas, os professores apresentaram biografias de personalidades negras, tais como: Machado de Assis, Zumbi dos Palmares, Sueli Carneiro, Abdias Nascimento, Carolina Maria de Jesus, Luiz Gama, entre outros e ver o encantamento do aluno (narrador) ao se dar conta da existência de tantas pessoas negras que foram e são muito importantes para a história de nosso país. Os professores sugeriram que escolhessem um dos livros para ler em casa com calma; ele gostaria de ter levado todos, mas decidiu-se por Carolina Maria de Jesus pelo fato da vida dela lembrar a de seus avós, que apesar da vida dura nunca deixaram de sonhar.

Quando disseram para registrar um texto biográfico sobre uma pessoa da família, ele logo pensou em seus tataravós e procurou um tio que morava em Alagoas, perto do vilarejo onde aqueles haviam sido criados. Descobriu que esses seus antepassados foram escravizados e que depois fugiram dos senhores para morar no Quilombo dos Palmares, ficando lá até quando foram

assassinados pela polícia do governo brasileiro da época, que invadiu o quilombo para destruí-lo.

Ele me disse ainda que estava muito feliz por eu estar estudando. Trocamos várias mensagens por e-mail, e foi fácil fazer o trabalho e escrever a história de meus tataravós. Que orgulho senti de meus antepassados! Era muito bom saber que eu tinha na minha família verdadeiros heróis, como aqueles que os professores tinham nos mostrado. (MELO; BRAGA, 2010, p. 50).

Encaminhamos a discussão para o encontro seguinte que começaria com a retomada da leitura feita. Definimos quem seria responsável pela tarefa. Agradei a participação de todos e concluímos nosso encontro.

6º ENCONTRO – Dia 05 de junho de 2022

Conforme encaminhamento do encontro anterior, retomamos com os destaques feitos enquanto fazíamos a leitura. A discussão girou em torno da ausência de conhecimento da África em seus diversos aspectos.

Reconhecemos que há uma ausência de informação sobre a participação do negro na sociedade brasileira que não vai muito além do escravo submisso. Ao não saber a grande contribuição do negro na construção da sociedade brasileira, sendo parte ativa em todos os momentos de formação da nação brasileira desde produção, povoamento, sem citar os aspectos culturais, essenciais ao nosso modo de ser, ao não mostrar que a participação do negro foi da maior magnitude ou colocar um sinal de igualdade entre negro e escravo contribui para a baixa autoestima das crianças negras. Essa baixa autoestima certamente é um dos motivos que contribuem para que as crianças negras, em sua maioria, não tenham perspectivas e nem esperança de terem uma vida melhor do que a de seus antepassados, e, também não tenham orgulho de sua história: porque não a conhecem.

Romper com as ideologias do dominador e conhecer os porquês desta é fundamental na construção de identidades. Começar a contar a história a partir do dominado e não do dominador. Como disse Adichie, autora de nossa leitura anterior, depende por qual lado se comece a contar uma história o resultado será bem diferente.

Entre nós foi consenso que a forma como a África é apresentada, não só no LDH, mas também em outros tipos de literatura, e, principalmente nos diferentes meios de comunicação em especial os audiovisuais, contribuem mais para desinformar do que para informar, a ponto de boa parte da população acreditar que a África é um país, e não um continente. Nesse processo, a escola tem um papel importantíssimo na desconstrução dessa visão errônea e estereotipada. Mas essa

possibilidade passa pela formação de nós professores e a construção do conhecimento deve ocorrer juntamente com o avanço da consciência. Um professor falou: “A educação é importante para tudo! Meus pais diziam que eu tinha que estudar para ser alguém na vida”. Um outro disse: “Comigo também era assim! Meus pais viviam repetindo: meu filho, estude! Pois a gente quer que você tenha uma vida melhor que a nossa”. E nós dissemos que conosco não era diferente.

Lembramos que quando fazíamos o ensino básico quase não tinha negros em nossas turmas e quando chegamos à universidade praticamente desapareceram. Foi aí que um dos professores, o único do grupo e da escola que se autodeclara negro, apesar de quase todos terem a pele mais escura que a dele, proferiu: “Em minha turma, na universidade, eu era o único negro. A princípio me achava, de certa forma, especial por ser pobre e preto e estar em uma universidade federal, mas com o passar do tempo fui vendo que tinha algo de estranho, pois eu não representava a proporção de pretos do Ceará. Aos poucos fui tomando conhecimento de que quase todos meus colegas de turma, que eram brancos, não trabalhavam quando secundaristas. Já meus colegas do bairro e da escola trabalhavam o dia inteiro. Tinha um que passava o dia entregando água e à noite ia à escola, chegava sempre tão cansado que dava dó. Enquanto os universitários, quase todos tinham estudado em escolas particulares, com uma estrutura material incomparável com as públicas, como é o caso da nossa, que está caindo aos pedaços. Sem falar que nem pincel temos suficiente. Um dia desses, na outra escola que trabalho, à tarde, um professor de matemática pediu para um aluno ir pegar pincel na coordenação e a coordenadora, por sua vez, mandou dizer pelo o aluno que não ia mandar, pois o professor já havia usado dois pincéis naquele mês”.

Então, aquela mesma professora que havia sido contra a semana de africanidades, se manifestou dizendo o seguinte: “Eu acho que quando se esforça, consegue. Você que diz que é negro, embora eu não ache você negro, conseguiu. Acho que eles é que não se esforçam, se a gente prestar atenção são sempre os mais danados em sala de aula, dão trabalho o tempo todo, porque não ficam parados”.

Parecia impensável tamanho absurdo, logo depois da fala do professor, que como já disse, é o único que se autodeclara negro, e sendo a professora a única do grupo que cursou graduação em uma universidade particular e não é efetiva na rede. Tive a nítida impressão de que todos olhamos para ela ao mesmo tempo. Nesse momento passou em minha mente um pensamento terrível: tomara que nunca passe em um concurso, pois já temos alienados o bastante em nossa categoria, não precisamos de mais uma. Mas logo em seguida me assustei com meu pensamento e percebi que estava sendo tão alienada quanto ela, pois ao pensar assim, não estava considerando o poder da ideologia da democracia racial e o poder que o ideal de branquitude tem sobre as

pessoas. Nossa colega era vítima desse processo.

Um outro professor a olhou de uma forma que dava para perceber um misto de raiva e impaciência em seu olhar, e falou: “ Professora, a senhora ouviu o que o colega falou? E a mesma respondeu: “Ouvi, sim! Está perguntando isso só por que fiz uma pergunta”? Foi aí que o professor declarou: “A senhora, professora, por mim pode fazer quantas perguntas quiser, mas a senhora não fez nenhuma pergunta, o que fez foi afirmar uma dúzia de absurdos! Fez de conta que não ouviu nada do que nosso colega falou”.

Os ânimos estavam se acirrando. Tomei a palavra e disse que era necessário “paciência histórica”, que estávamos aprendendo juntos e que era necessário que estivéssemos dispostos a ouvir uns aos outros, pois só assim seria possível expandir nossa consciência. E que cada um tem seu tempo, o importante é que estejamos abertos ao diálogo, mas que certamente ao final dessas discussões não seríamos mais os mesmos. Até porque a consciência não é algo estático, nem um dogma, mas dialética. Portanto, está sempre em movimento.

Estávamos caminhando para o final de nosso encontro. Disse que estava bem satisfeita com a participação de todos e que no próximo encontro retomariamos de onde paramos.

7º ENCONTRO – Dia 19 de junho de 2020

Como tínhamos planejado desde o início, era a vez de outro professor retomar a discussão anterior, e ele o fez. A partir daí continuamos de onde havíamos parado.

Falei que certamente a partir de Clóvis Moura, que seria nossa leitura seguinte, ficaria mais compreensível a todos nós o porquê dos negros não terem as mesmas oportunidades que os brancos, pois isso é uma construção histórica. E que não tem nenhum problema um aluno ser agitado seja ele branco ou preto, pois o comportamento de um aluno ou de qualquer pessoa não tem relação com a cor da pele. Será que o problema não está em nós professores que quando é um aluno negro que faz alguma “traquinagem”, logo associamos à cor de sua pele? Não o vemos apenas como uma criança sendo criança. O preconceito impregnado em nós vem à tona e associamos logo a bagunça ao fato de ser negro. Pois a nosso ver a “bagunça” é algo ruim, e como tudo que não é bom associa-se logo a ser negro. E que esse pensar com crueldade foi construído ao longo dos séculos e está quase petrificado em nossa consciência ou falta dela. Porém devemos nos esforçar para desconstruímos essa mentalidade em nós mesmos se quisermos contribuir para essa desconstrução entre nossos alunos, e assim estaremos também contribuindo com a sociedade. Até porque não temos alunos brancos, apenas alunos negros de pele mais escura ou de pele mais clara, apesar de que no momento da matrícula, os pais declaram que seus filhos são brancos ou

pardos. Pardo é um termo criado para negar a negritude. Uma outra professora destacou: “Fazemos isso sem nem perceber, acho que devemos prestar mais atenção para que isso não aconteça”.

E assim nos encaminhamos para o final de nosso encontro, não sem antes lembrar quem retomaria a discussão no encontro seguinte, para só então iniciarmos nosso encontro para em seguida iniciarmos nossa terceira leitura, que seria Clóvis Moura – *História do negro brasileiro*.

8º ENCONTRO – Dia 26 de junho de 2020

Conforme encaminhamento, retomamos um pouco da discussão do encontro anterior e em seguida iniciamos a leitura do nosso terceiro livro, *História do negro brasileiro* de Clóvis Moura. Já estávamos orientados pela resenha produzida em nosso segundo encontro.

O livro está dividido em sete pequenos capítulos, dos quais destacamos três pontos que consideramos centrais em seu texto. O primeiro foi “O negro escravo no Brasil-Colônia”. Aqui, Clóvis Moura mostra a importância do negro na formação da nação brasileira. Trazido como escravo, o negro africano e seus descendentes foram os responsáveis pela formação dessa nação. Em todos os lugares do Brasil construíram nossa economia em desenvolvimento. No entanto, não tinham acesso ao mínimo dessa riqueza. O negro foi o principal povoador e produtor de riquezas do Brasil, mas sempre em situações deploráveis, pois o fez na condição de escravo.

E cabe perguntar: em que condições os escravos produziram essa riqueza? As descrições das testemunhas variam, mas a realidade na sua essência é uma só: o negro escravo vivia como se fosse um animal. Não tinha nenhum direito, e pelas Ordenações do Reino podia ser vendido, trocado, castigado, mutilado ou mesmo morto sem que ninguém ou nenhuma instituição pudesse intervir. Era uma propriedade privada, propriedade como qualquer outro semovente, como o porco ou o cavalo. A alimentação por seu turno, não era a de fartura que alguns autores descrevem, quando afirmam que o negro era o elemento mais bem-alimentado do Brasil colonial. Pelo contrário. Vilhena, descrevendo o tipo de alimentação do escravo e o comportamento dos seus senhores no particular, pinta uma situação de calamidade alimentar, pois alguns desses nem comida davam aos seus cativos. (MOURA, 1992, p. 16).

Só por esses dados testemunhais da época fica explícito que não há como se falar em democracia racial, simplesmente pelo fato de não existir essa possibilidade diante da estrutura social organizada pelo grupo que detinha o poder (político, econômico e ideológico).

O segundo ponto foi o capítulo “A quilombagem como agente de mudança social”. A quilombagem não foi um movimento momentâneo ou localizado, como muitos autores fazem

parecer. Ao contrário, foi uma luta permanente presente em todos os lugares do território brasileiro, movimento organizado e dirigido pelos próprios escravizados. Na luta por mudanças sociais, influenciou decisivamente para que o sistema de trabalho escravagista entrasse em crise, e provavelmente o movimento que mais deixou evidente a contradição fundamental da época, isto é, entre escravos e senhores. Foi um movimento radical onde de um lado estavam os escravos, e do outro os senhores e o aparelho repressor do Estado.

O quilombo aparece, assim, como aquele modo de resistência mais representativo (quer pela sua quantidade, quer pela sua continuidade histórica) que existiu. Estabelecia uma fronteira social, cultural e militar contra o sistema que oprimia o escravo, e se constituía numa unidade permanente e mais ou menos estável na proporção em que as forças repressivas agiam menos ou mais ativamente contra ele. Dessa forma, o quilombo é o centro organizacional da quilombagem, embora outros tipos de manifestação de rebeldia também se apresentassem, como as guerrilhas e diversas outras formas de protesto individuais e coletivas. A quilombagem era, por isto, a manifestação mais importante, que expressava a contradição fundamental do regime escravista. Os senhores de escravos, por outro lado, não desdenhavam a sua importância e se municiavam de recursos (militares, políticos, jurídicos e terroristas) para combatê-la. (MOURA, 1992, p. 24).

O terceiro ponto que destacamos no livro foi o capítulo “A prática da quilombagem”. O quilombo não era constituído apenas por negros fugitivos, mas por todos os oprimidos e marginalizados que quisessem se aquilombar, fossem indígenas, prostitutas ou brancos pobres. O que esses grupos tinham em comum era serem perseguidos e oprimidos pelo sistema colonial e a consciência da necessidade de fugirem de seus opressores e reconstruírem sua dignidade e outras condições sociais.

Por esses motivos é um movimento abrangente e radical. Nele não se incluem apenas negros fugitivos, , mas também índios perseguidos, mulatos, curibocas, pessoas perseguidas pela polícia em geral, bandoleiros, devedores do fisco, fugitivos do serviço militar, mulheres sem profissão, brancos pobres e prostitutas. Era um cadinho de perseguidos pelo sistema colonial. Era no quilombo ou nas demais manifestações da quilombagem que essa população marginalizada se recompunha socialmente. Por tudo isto a quilombagem tem uma dimensão nacional, conforme já dissemos. (MOURA, 1992, p. 24).

9º ENCONTRO – Dia 14 de agosto de 2020

Quando a professora retomou a leitura que fizemos no encontro anterior, perguntei quem gostaria de se colocar a respeito do tema. Uma das professoras disse que enquanto líamos havia pensado muito na diferença entre os portugueses e os africanos que vieram para o Brasil no

período colonial. Disse: “Fiquei pensando que enquanto os portugueses vinham cheios de expectativas e esperança de enriquecimento para esnobar na Europa, os africanos eram trazidos para o inferno da escravidão e sabendo que não voltariam mais para sua terra. Não sei como não morreram todos de depressão”. Então, um dos professores afirmou: “E muitos morreram, foi o caso do banzo, mas a grande maioria resistiu da maneira que pode”. Já um outro disse: “Como alguém é capaz de fazer uma coisa dessas com outro ser humano? E pensar que se autodeclaravam cristãos”. Nesse momento falei: “Infelizmente, em nome de Deus já foram feitas atrocidades em diversos momentos da história. E se no momento atual fosse interessante economicamente para a burguesia, ela escravizaria um outro povo, sem o menor pudor, e criaria uma justificativa e passaria a defendê-la, como verdade absoluta, por mais absurda que fosse. Foi aí que um professor pronunciou, em tom sarcástico, “Se o prefeito pudesse faria a gente de escravo e os gestores seriam os feitores e capitães do mato com o maior prazer”. Uma outra professora falou: “Quanto a isto eu não tenho dúvida”. Quando voltamos ao livro, um dos professores afirmou: “Nunca tinha ouvido falar que tivesse existido outros quilombos além do de Palmares”. Foi aí que outra professora declarou: “E eu achava que o quilombo era formado só pelos escravos fugidos”.

Observei que uma das professoras estava muito quieta, não tendo falado nada enquanto a conversa girou em torno da postura da gestão da escola. Dirigi-me a ela e perguntei: está tudo bem? Estás tão calada! Foi aí que vi que seus olhos estavam cheios de lágrimas. Então, ela expôs o que estava a pensar: “Estava aqui pensando a violência que era a mulher negra ter seu filho arrancado de seus braços para ir amamentar uma criança branca enquanto a sua passava fome. Eu tive um filho que faleceu duas horas depois que nasceu e no berçário tinha uma criança que a mãe tinha morrido na hora do parto. Aquelas coisas que parecem destino. Estávamos ali, no mesmo lugar: uma mãe sem filho e um filho sem mãe. Foi aí que entrou uma enfermeira, era uma senhora, meio sem jeito, sem saber como deveria começar a falar o que queria me dizer. Imaginei o que era, pois já tinha ouvido uma paciente, que estava na mesma enfermaria que eu, dizer: se encontrassem uma mulher que amamentasse ele teria mais possibilidade de viver. Deus sabe como foi difícil, mas como ela não sabia como pedir, eu disse *traga o bebê*. Nunca esqueci esse momento. Eu amamentando uma criança que não tinha mãe. Chorei o tempo todo, mas pensava, meu filho está feliz e se fosse eu que tivesse morrido e meu filho ficado sem mim? Fiquei pensando em uma mãe que tem seu filho arrancado dos braços para amamentar o filho de seu senhor. Não consigo nem imaginar”. Concluiu chorando. Ficamos todos sensibilizados com sua história, e dissemos que se sentisse abraçada por todos nós, mesmo que virtualmente. Estávamos todos emocionados.

Trabalhamos há bastante tempo na mesma escola, mas não tinha a menor ideia desse momento tão difícil, mas também tão sublime na vida de minha colega. Falei para ela que só os bons e corajosos são capazes de ações tão belas. E foi em meio a essa emoção que caminhamos para a conclusão de nosso encontro.

10º ENCONTRO – Dia 21 de agosto de 2020/ 11º ENCONTRO – Dia 28 de agosto de 2020/ 12º ENCONTRO – Dia 04 de setembro de 2020/ 13º ENCONTRO – Dia 11 de setembro de 2020/ 14º ENCONTRO – Dia 18 de setembro de 2020³²

Assim como os demais encontros, nestes também iniciamos com a retomada da discussão anterior e, em seguida, fomos para nossa quarta leitura, *O mito da democracia racial: um debate marxista sobre raça, classe e identidade* de Wilson Honório da Silva.

O racismo e o capitalismo são “irmãos siameses” inseparáveis, portanto, caminham juntos ao longo dos séculos. Para Wilson Honório da Silva, no momento em que vivemos, mais do que nunca, raça e classe se combinam em um todo indissociável. A partir dessa compreensão notamos que a farsa da democracia racial, que está no centro de *Casa Grande & Senzala* (1933) de Gilberto Freyre, funciona como “amortecedor” da luta de classe e de raça, e que o combate para desmascará-la para a população em geral, mas também entre os movimentos sociais que não estão imunes a tais ideologias, é fundamental.

Aqui no Brasil, apesar da não existência de mecanismos institucionais ou legais, o sistema racista mascarado sob a democracia racial incentivou a ideia de que a mestiçagem é, simultaneamente, um sistema de que praticamente não existe racismo entre nós e prova de que aqui há “maiores possibilidades de circulação social”. Como lembra Clóvis Moura, através da obra de Freyre “estabeleceu-se uma ponte ideológica entre a miscigenação (o que é fato biológico) e a democratização (que é um fato sociopolítico) tentando-se, com isto, identificar como semelhantes dois processos independentes”. Uma ponte que os portugueses teriam criado através do “contato e intercâmbio sexual com as raças das suas colônias” através do qual também teria se promovido a “democratização social”. (SILVA, 2016, p. 113-114).

O que geralmente não se percebe é que, do ponto de vista burguês, esta ideologia tornou-se uma forma de eliminar a consciência da negritude, e, conseqüentemente, a percepção do racismo, e, ao mesmo tempo, amenizar as possibilidades de conflitos.

³²Utilizamos 5 encontros para fazer nossa quarta leitura.

Em um país profundamente marcado pelo ideal de “branquitude” reconhecer-se negro não é tarefa fácil, mas difícilíssima! Pois quando alguém se autodeclara negro se coloca no lugar daqueles que não têm o padrão ideal criado socialmente, no caso o branco. É assumir-se como alguém inferior, indesejável, que ninguém quer ser. É se reconhecer como explorado e oprimido, ou seja, é fazer parte da camada subalterna da sociedade.

Para aqueles de pele menos escura, particular, “assumir-se” negro(a) significa um reposicionamento radical diante da sociedade, pois rompe com o “ideal de branquitude” criado pelas ideologias racistas e tido como padrão para beleza, superioridade, sucesso, civilidade, honestidade, etc. Um resgate que também é uma decisão essencial em termos da localização em uma sociedade dividida em classes; pois significa que, invés de tomar como norte os padrões da classe dominante, acreditando que “embranquecer” seja sinônimo de ascender socialmente, esta pessoa começa a caminhar em direção aos explorados e oprimidos, o que pode levá-la à consciência de que a conquista da liberdade e da igualdade só será possível através da luta ao lado destes setores. (SILVA, 2016, p. 9).

Portanto, o rompimento com o ideal de branqueamento, não é somente progressivo como também fundamental à estratégia da construção de uma sociedade mais igualitária. O fato do negro se reconhecer como tal é essencial não só para que se organizem na luta contra o racismo, mas também para que caminhem em direção à consciência de classe.

No Brasil, em particular, tanto o caráter progressivo desse processo quanto sua complexidade só podem ser compreendidos se entendermos seu significado em relação ao rompimento com algumas das principais bases do racismo em nosso país: as ideologias alimentadas pelo “ideal de branquitude” e pelo mito da democracia racial.

O fato é que o “ideal de branqueamento” ainda é fortíssimo e faz parte do cotidiano de nossas vidas. É lamentável, mas nada incomum, por exemplo, que num casamento entre um de nossos parentes e um(a) branco/branca se escute a frase “agora a família vai melhorar”. Como também, é lugar comum que quanto mais clara for a pele de um indivíduo, “melhor” ele ou ela é: “pessoas melhores”, com “melhor aparência” (vide o padrão “negro” nos meios de comunicação), “melhores” alunos e profissionais e, consequentemente, capazes de se darem “melhor” na vida, etc. (SILVA, 2016, p. 111).

O fato de grande parte da população ter sido “contaminada” pelo mito da democracia racial, leva a invisibilizar o racismo, seus mecanismos e, também seus efeitos sobre a consciência dos não brancos. A burguesia sabe como alimentar essa ideologia e tentar perpetuar a alienação, inclusive utilizando-as como método de cooptação. Diante da clareza ideológica da burguesia que a utiliza como forma de aprofundar o racismo e a exploração da população trabalhadora, em sua maioria preta, devemos também ter lucidez ideológica de que a luta contra o racismo não deve ser

uma exclusividade dos negros, mas de todos os explorados e oprimidos. E é isso que devemos ensinar a nossos alunos, através de discursos e atitudes.

15º ENCONTRO – Dia 25 de setembro de 2020

Como nos demais encontros, começamos retomando a leitura anterior e na sequência iniciamos a discussão.

Um professor começou dizendo: “A gente cresceu ouvindo que aqui no Brasil era um lugar onde a pessoa podia ser o que quisesse que não era importunada por isso. Sempre quando ouvia alguma coisa referente aos Estados Unidos ou o *Apartheid* que existia na África do Sul, sempre ouvia alguém dizer: ainda bem que aqui no Brasil não tem essas coisas, aqui tem gente de todo jeito e problema. E a gente acaba acreditando que é assim mesmo”. Então uma outra professora tomou a palavra e falou: “Quando eu era criança morava próximo a uma encruzilhada e às vezes amanhecia galinha com farofa no lugar. E a mamãe sempre dizia para eu não passar perto porque era macumba para alguém e se eu passasse por cima a macumba vinha para mim. E até hoje mesmo sabendo que isso não existe, evito passar no meio de uma encruzilhada”. Foi aí que um outro professor falou: “Quando eu era criança tinha muito medo de macumba, todas as religiões de origem africana eram consideradas macumba”. Uma outra professora foi logo dizendo: “Na minha família não era diferente, quando alguma coisa não dava certo, minha avó logo dizia, só pode ser macumba, e é claro que só quem botava macumba éramos negros. Segundo ela, quando um branco queria fazer “um trabalho” para alguém procurava um negro e pagava para fazer. Para ela só era negro a pessoa de pele bem escura e de cabelos totalmente crespos. Já a mamãe, sempre que sonhava com alguém negro, no dia seguinte, dizia que ia ter prejuízo. Não tem como eu não ter sido contaminada com esse modo de pensar. Tenho que confessar que por mais que tente racionalizar, até hoje, quando sonho com uma pessoa negra muitas vezes me pego pensando a mesma coisa. Foi aí que aquele professor, que se autodeclara negro, afirmou: “Ainda hoje é assim: é só olhar para nossos alunos que quando querem xingar um de seus colegas chamam logo de filho da macumbeira”. Então eu confirmei que também já presenciei isso várias vezes. Porém, sempre que isso ocorra é preciso que a gente pare qualquer outra coisa que estejamos fazendo para explicar com toda calma porque as religiões afro-brasileiras são associadas à coisa ruim, má, e a quem interessa isso. E porque devemos respeitar todas as manifestações religiosas, independente de suas origens.

Também retomei o exemplo da encruzilhada dado pelo professor para mostrar como as ideologias ficam impregnadas em nossa consciência e a dificuldade de superá-las. E, mais, que

desconstruir o que foi construído ao longo de séculos é muito difícil, porém não devemos deixar de tentar. E o primeiro passo para tanto é reconhecer que existe racismo no Brasil e identificar esse racismo em nós mesmos e como ele é refletido em sala de aula na relação com nossos alunos. E ter consciência disso é, sem dúvida, um passo muito largo. O professor que se autodeclara negro, apesar de seus alunos insistirem que ele não é, retomou a palavra e disse: “Com os últimos acontecimentos não dá mais para esconder que não existe racismo no Brasil. É só olhar para o que tem ocorrido constantemente nos estádios de futebol e também o que a polícia faz com a juventude negra”. Uma outra professora falou: “Se o Presidente que deveria ser o primeiro a ser contra o racismo é exatamente o contrário, é o primeiro a incentivar. Essa postura dessa criatura faz com que os outros racistas se sintam à vontade para demonstrar o seu, e até orgulhar-se deste”.

Quase todo o grupo se manifestou dizendo que isso era muito triste. Então uma professora completou: “Se antes já era difícil tratar desse assunto em sala de aula, agora é muito mais”. Logo coloquei que isso não iria ocorrer de uma hora para outra, porém não devemos desistir de tentar. E citei o exemplo de quando um aluno diz que o cabelo do outro é ruim sempre paro a explicação do conteúdo, e inicio um diálogo perguntando: O que vocês acham que é uma coisa boa? É a mais frágil ou a mais forte e resistente? Um tecido de uma roupa, uma corda, ou a borracha da bola que vocês utilizam na aula de educação física? Rapidamente eles respondem: “o mais forte, porque vai demorar mais acabar”. Assim, pego o exemplo de duas figuras públicas bem conhecidas, uma de cabelos loiros e estirados e uma de cabelos pretos e crespos e pergunto para eles qual desses cabelos seria o mais forte e resistente, também respondem rapidamente: “o preto e crespo”. Então digo: se pudessemos definir o que é um cabelo bom, qual seria? Eles já não respondem tão rapidamente, mas acabam por dizer: “sendo assim professora, é o preto e crespo”. Depois explico que não existe cabelo ruim o que existe são cabelos diferentes.

A partir daí sempre que o fato se repete relembro-os do que já discutimos. Portanto, quando eles têm alguma atitude preconceituosa, tento algum jeito de pensarem a respeito. Os professores comentaram que era muito comum isso ocorrer em sala de aula, e a maioria das vezes a gente só manda o aluno ficar quieto sem refletir com eles a respeito.

Concluimos nosso encontro com o compromisso de ficarmos mais atentos se isso voltar a ocorrer. Agradei a participação de todos e lembrei qual seria nossa próxima leitura.

18º ENCONTRO – Dia 23 de outubro de 2020³³

Como sempre, retomamos a discussão anterior e, em seguida, iniciamos nossa quinta leitura, *Quarto de despejo: diário de uma favelada* de Carolina Maria de Jesus. Devo dizer que estava bem ansiosa para ver como meus colegas iam se portar diante desta leitura.

Por se tratar de um livro em forma de diário escolhemos alguns dias como destaque. Começamos pelo dia 13 de maio por ser o dia em que se comemora a assinatura da Lei Áurea (abolição da escravidão).

13 de maio de 1958.

Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É 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 felizes. 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 tanta dó dos meus filhos. Quando eles vê as coisas de comer eles brada: – Viva mamãe! A manifestação agrada-me. Mas eu já perdi o hábito de sorrir. Dez minutos depois eles querem mais comida. [...] Choveu, esfriou. É o inverno que chega. E no inverno a gente come mais. A Vera começou a 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. E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual - a fome. (JESUS, 2020, p. 35-36).

Carolina começa dizendo que é um dia simpático para ela, devido ser o dia da abolição dos escravos. Porém logo em seguida ela descreve as situações inomináveis pelas quais passavam os negros, desde o momento que eram arrancados da África até a vida miserável que viviam aqui no Brasil. Em seguida ela mostra a realidade de sua própria família, realidade esta de muito sacrifício e resistência na luta pela sobrevivência. E conclui que a escravidão continua e se apresenta em forma de fome.

O segundo destaque foi o dia 20 de maio. Destacamos o 20 de maio por ser um momento que Carolina, de sua janela, faz uma análise social onde mostra a realidade do favelado, começando pelos agasalhos que as mulheres estão usando, que já deveriam ter sido descartados, mas continuavam a usá-los por não terem condições de adquirir outros. E afirma que em uma sociedade

³³Utilizamos três encontros para nossa quinta leitura.

dividida entre ricos e pobres, ela como todo favelado é rebotalho, portanto está no quarto de despejo e o que está nesse lugar é queimado ou jogado no lixo.

Carolina mostra a diferente visão entre o favelado que passa fome e os demais grupos sociais que nunca souberam o que é a miséria. A partir dessa análise defende que todos tenham acesso aos gêneros alimentícios, e se não estão tendo é porque tem algo errado. Portanto, a sociedade não está evoluindo, mas retrocedendo.

20 de maio de 1958

Abri a janela e vi as mulheres que passam rápidas com seus agasalhos descolorados e gastos pelo tempo. Daqui estes palitos que elas ganharam de outras e que há muito devia estar num museu, vão ser substituídos por outros. É os políticos que há de nos dar. Devo incluir-me, porque eu também sou favelada. Sou rebotalho. Estou no quarto de despejo ou queima-se ou joga-se no lixo. [...] 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 panelas e não tem mais. (JESUS, 2020, p.42).

O terceiro destaque foi para o dia 21 de maio de 1958. Aqui Carolina mostra que os candidatos a cargos públicos sabem o que dizer aos favelados para ganharem seus votos. É só dizer que vai melhorar suas vidas, que os alimentos não irão mais aumentar os preços. Assim, conseguem os votos dos favelados que convivem diariamente com a fome. Porém ao ser eleitos desaparecem para só reaparecerem quatro anos depois, no próximo período eleitoral. Carolina conclui dizendo que quem deve governar é quem já passou fome e conhece as dores e as aflições dos pobres, e não os ricos como acontece no momento. E que os pobres desnutridos são a maioria, e que, portanto se essa maioria se rebelar, a minoria rica não poderá fazer nada.

21 de maio de 1958

[...] Quando um político diz em seus discursos que está ao lado do povo, que visa incluir-se na política para melhorar nossas condições de vida pedindo 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 olhos semi-cerrados. Com um orgulho que fere nossa sensibilidade. 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 país dos políticos açambarcadores. [...] De quatro em quatro anos muda-se os políticos e não soluciona a fome, que tem sua matriz nas favelas e as sucursais nos lares dos operários. [...] Quando eu fui buscar água vi uma infeliz caída perto da torneira porque ontem dormiu sem jantar. É que ela está desnutrida. Os médicos que nós temos na política sabem disto. (JESUS, 2020, p. 42-43).

No dia 22 de maio de 1958, nosso quarto destaque, Carolina descreve o sentimento de uma mãe que não tem como alimentar seus filhos. Utiliza-se de um pão duro para comparar a dureza da vida dos favelados do amanhecer ao anoitecer. Em suma, em todos os momentos de suas vidas. Utilizando uma metáfora, apresenta as diferenças entre a parte rica e desenvolvida de São Paulo e a vida dos pobres favelados acometidos pela fome.

22 de maio de 1958

Eu hoje estou triste. Estou nervosa. Não sei se choro ou saio correndo sem parar até cair inconsciente. É que hoje amanheceu chovendo. E eu não saí para arranjar dinheiro. [...] os meninos come muito pão. Eles gostam de pão mole. Mas quando não tem eles comem pão duro. Duro é o pão que nós comemos. Dura é a cama que dormimos. Dura é a vida do favelado. Oh! São Paulo rainha que ostenta vaidosa a tua coroa de ouro que são os arranha-céus. Que veste viludo e seda e cauça meias de algodão que é a favela. [...] O dinheiro não deu para comprar carne, eu fiz macarrão com cenoura. Não tinha gordura, ficou horrível. A Vera é a única que reclama e pede mais. E pede: - Mamãe, vende eu para Dona Julita, porque lá tem comida gostosa. (JESUS, 2020, p. 44).

Mesmo diante de tanta miséria, Carolina não perde a sensibilidade, e isso é explícito ao observar a beleza da natureza descrevendo-a em sua totalidade: do sol às estrelas, das aves ao perfume das flores. A dureza da vida não a impede de perceber e apreciar o belo. Infelizmente este é ofuscado pela realidade da fome. Segundo Carolina o único motivo real de tristeza.

23 de maio de 1958

[...] O céu é belo, digno de contemplar porque as nuvens vagueiam e formam paisagens deslumbrantes. As brisas suaves perpassam conduzindo o perfume das flores. E o astro rei sempre pontual para dispor-se e recluir-se. As aves percorrem o espaço demonstrando contentamento. A noite surge as estrelas cintilantes para adornar o céu azul. Há várias coisas belas no mundo, que não é possível descrever-se. Só uma coisa nos entristece: os preços, quando vamos fazer compras. Ofusca todas as belezas que existe. (JESUS, 2020, p. 46).

Todos nos emocionamos bastante com a leitura, pois a semelhança entre Carolina e as mães e avós de nossos alunos “saltam aos olhos”: pobres, pretas, mães solo, extremamente sofredas. Sendo que estas, em sua grande maioria, são analfabetas ou, no máximo, analfabetas funcionais.

Concluimos nossa leitura e encaminhamos a discussão para o encontro seguinte.

19º ENCONTRO – Dia 13 de novembro de 2020/ 20º ENCONTRO – Dia 20 de novembro de

2020/ 21º ENCONTRO – Dia 27 de novembro de 2020³⁴

Como nos encontros anteriores, retomamos a leitura para só então iniciarmos a discussão. A primeira professora a se manifestar chamou a atenção para o fato de quase um século depois de Carolina ter escrito seu diário, os favelados e moradores das demais regiões periféricas continuam no “quarto de despejo”. Percebemos que a grande maioria dos problemas presentes na vida de Carolina e de seus filhos ainda se fazem presentes no cotidiano das famílias de nossos alunos. Como é o fato de quando os pais saem de casa em busca da sobrevivência, se não estiverem na escola ficam na rua. Não foi difícil encontrar exemplos de mães e avós de nossos alunos que são catadoras de materiais recicláveis.

Uma outra professora afirmou que Carolina tinha algo de sobre-humano, pois quando chegava em casa, após um dia de trabalho, ela estava tão cansada que se pudesse não faria absolutamente nada. Mas que como Carolina, também tinha que cuidar dos filhos (dar jantar, olhar as tarefas da escola, ver se escovaram os dentes), e que quando vai preparar o almoço para o dia seguinte o marido já está deitado há bastante tempo. E concluiu dizendo que não lembrava de quando foi a última vez que percebeu a existência das estrelas. Fiquei cansada só em acompanhar sua narração. E pensei, como minha vida é boa!

Um outro professor, referindo-se aos políticos como canalhas, demonstrando bastante indignação disse: “quase um século depois da escrita desse diário as coisas se repetem: quando estão candidatos, os pilantras vivem dentro das favelas e nos bairros pobres. Abraçam todo mundo, tomando cafezinho nos barracos como se fossem parte da família. Depois que são eleitos passam quatro anos se refastelando com o dinheiro público e fazendo leis para prejudicar os trabalhadores, principalmente, os mais pobres. Nas eleições seguintes estão lá novamente a pedir o voto dos pobres. E, com a maior cara de pau, fazem as mesmas promessas das campanhas anteriores que não foram e nunca vão ser cumpridas. Sinceramente, mereciam uma surra”! Na sequência, um professor declarou ser impressionante como a fome é uma constante entre os pobres, e disse: “parece até que estamos lendo as notícias do jornal de hoje e não de algo escrito praticamente há um século atrás”.

Nesse momento, aquela professora que havia sido contra a semana de africanidades se manifestou e começou a contar sua história. Disse que a vida é tão cruel e horrível em uma favela que se a pessoa não se acostumar enlouquece. Foi aí que disse ter nascido e sido criada no Bom Jardim, bairro onde ela e sua família permanecem até hoje. E que, como Carolina, existem várias

³⁴Utilizamos três encontros para a discussão de nossa quinta leitura.

peessoas que vivem a catar papel e tudo mais que possa ser vendido para reciclagem. Falei que, quase sempre, quando chego à rua da escola, aproximadamente às 6h40min da manhã, encontro uma senhora, com aparência de uns setenta anos, digo aparência, porque a miséria e o sofrimento fazem a pessoa envelhecer mais rápido. Ela está sempre a puxar aquela “carrocinha” utilizada pelos catadores de recicláveis. Sempre de cabeça baixa. Quando dou bom dia sempre dá uma rápida olhada em volta, como se estivesse a certificar-se que estou a falar com ela mesma e não com outra pessoa, e só então responde ao meu cumprimento. Eu passo e ela volta à sua invisibilidade social, segue seu caminho, parece estar carregando o peso de toda sua vida naquela “carrocinha”.

Caminhando para concluir nossa discussão ainda comentamos a importância de Carolina chamar atenção para mostrar que o mesmo sistema que marginaliza, explora e oprime o povo pobre, também reprime, particularmente através das forças armadas. Também nos chamou atenção o fato de Carolina, mesmo diante de tanta miséria e preconceito que ronda o povo negro e favelado, sente-se orgulhosa de sua pele preta e cabelo crespo “adoro minha pele negra, e o meu cabelo rústico. Eu até acho cabelo de negro mais iducado do que cabelo de branco. Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta”. (JESUS, 2020, p. 64).

Esse deve ser nosso objetivo constante: levar nossos alunos a se reconhecerem como negros e se orgulharem disso.

3.5.5 Aplicação dos resultados das leituras à crítica do LDH: representação do negro no livro didático de história – geração alpha

22º ENCONTRO – Dia 5 de março de 2021

Iniciamos nosso encontro organizando o grupo em quatro duplas, e cada dupla ficou responsável por um dos livros da coleção para localizar os pontos que tratam da África e dos afrodescendentes. A ideia foi partir desse estudo inicial para basear nossa crítica, tendo como objetivo localizar as distorções e lacunas que possam existir no LDH. Assim, na sequência, comparamos os resultados das leituras com as informações presentes no LDH adotado em nossa escola no período 2020-2023. Como resultado de nossas leituras, e com base no conhecimento adquirido, pudemos fundamentar a crítica a ser feita ao LDH, e identificar lacunas e distorções referentes a história dos africanos e dos afrodescendentes presentes no LDH, para só então construir, coletivamente, propostas de trabalho em sala de aula.

O livro didático, como já observamos, constitui um dos instrumentos mais utilizados

pelos professores para mediar suas aulas. No Brasil constitui uma das poucas fontes de leituras para estudantes empobrecidos. Por essa razão optamos por analisar a representação do negro neste material: MOTOOKA, Débora Yumi. *Geração Alpha História: ensino fundamental/ anos finais*. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

Observamos que a coleção adota a metodologia da História Integrada, ou seja, parte da concepção processual da história que pressupõe a conjunção de múltiplas temporalidades para compor a explicação histórica, enfatizando simultaneamente aspectos de natureza econômica, política, social e cultural. Seus conteúdos estão organizados numa sequência cronológica europeia. Utiliza-se da cronologia como ferramenta para realizar a divisão dos conteúdos da História. Tomando como referencial apenas acontecimentos relacionados ao continente europeu, tais como: Fim do Império Romano do Ocidente, Feudalismo na Europa Ocidental, Renascimento, Reforma Protestante, Grandes Navegações, Iluminismo, Revolução Francesa, entre outros. A História do Brasil está intercalada a esse processo sendo contada a partir das Grandes Navegações, período em que os portugueses chegaram ao Brasil. Portanto, o predomínio de uma visão eurocêntrica da história é explícita. Segundo o eurocentrismo, a Europa e seus elementos culturais são referências no contexto de composição de toda sociedade moderna. No caso, a cultura europeia seria a pioneira da História, e dessa forma se enquadra como uma referência mundial para todas as nações, como se apenas a cultura europeia fosse útil e verdadeira. Essa ideologia ganhou uma proporção tão grande a ponto dessa visão apresentar a cultura europeia como representante de toda a cultura ocidental no mundo. Não leva em consideração as inúmeras culturas de civilizações que contribuem para a diversidade sociocultural do mundo, principalmente daquelas nações que foram colonizadas pelos europeus a partir de século XV. O LDH segue essa mesma linha.

A coleção é composta por quatro volumes correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental, sendo cada um organizado em unidades que, por sua vez, são subdivididas em temas. Ao final de cada tema são propostos dois estilos de atividades. A primeira trata de perguntas a serem respondidas de acordo com o conteúdo do tema. A segunda, denominada de Arquivo Vivo, trata de questões atuais, onde são apresentadas imagens e sugestões de filmes a serem trabalhadas em sala de aula.

23º ENCONTRO – Dia 12 de março de 2021

Aqui pontuamos os conteúdos sobre a África e os afrodescendentes no LDH do 6º ano

tendo como orientação a verificação da presença do negro no livro didático de História. Conta com 248 páginas distribuídas em 8 unidades cada uma composta por dois ou três temas.

Volume I - 6º ano

UNIDADES	TEMAS
2. As origens da humanidade	1. A origem do ser humano

Motooka (2018) começa informando que diversos povos criaram mitos para explicar a origem da humanidade e que com o desenvolvimento do pensamento científico, algumas teorias sobre o surgimento do ser humano foram elaboradas.

No entanto, ao tratar dos mitos de origem cita como exemplo somente o judeu/cristão, passando em seguida a tratar da Teoria Evolucionista (seleção natural) de Charles Darwin (1809-1882). Já no item, cujo título é “Evolução e expansão dos seres humanos”, é composto por dois pequenos parágrafos. No primeiro diz exclusivamente que: “Os primatas que, ao longo de milênios, foram se diferenciando daqueles que deram origem aos macacos modernos, e, posteriormente, originaram os seres humanos, são chamados hominídeos. Especula-se que eles teriam surgido há aproximadamente 7 milhões de anos, no continente africano.” (MOTOOKA, 2018, p. 40). Já no segundo parágrafo fala unicamente: “O gênero Homo, ao qual pertencemos, surgiu a aproximadamente 2 milhões de anos.” (MOTOOKA, 2018, p. 40). Se antes tinha dito que o surgimento dos primatas no continente africano era uma especulação, aqui, a única informação é de quando o gênero Homo surgiu, não dando mais explicações.

UNIDADES	TEMAS
4. A África Antiga	1. Culturas ribeirinhas e tradição Nok 2. Povos do Nilo 3. O Império de Axum

Aqui aparece pela primeira vez o nome África. Há na abertura da unidade uma imagem de satélite do Egito (2017) que retrata de um lado o deserto do Saara e as pirâmides de Gizé, e do outro, a cidade do Cairo.

Figura 2 – Rio Nilo no Egito atual



Fonte: MOTOOKA, 2018.

A Unidade está distribuída em três subtemas que tratam das Culturas ribeirinhas da comunidade Nok, dos povos do Nilo e do Império de Axum. Aqui, Motooka (2018) introduz o conteúdo falando das paisagens e das mudanças nelas ocorridas, dividindo sempre de um lado, o deserto do Saara, e do outro, as áreas ribeirinhas onde as populações começaram a se concentrar por favorecer a prática da pesca e da coleta, e mais tarde da agricultura.

Informa que os povos de Nok teriam construído canoas e se tornado exímios pescadores e que utilizavam cerâmica e foram os pioneiros na fundição do ferro. Em seguida, nesse mesmo item, fala de seu desaparecimento por volta do século II por motivos desconhecidos, mas coloca a hipótese de que teria sido a mudança da paisagem. É o que está na conclusão do item: “A cultura Nok desapareceu por volta do século II por motivos desconhecidos. Uma hipótese são as mudanças ambientais que dificultaram a agricultura na região ocupada pelos povos dessa cultura.” (MOTOOKA, 2018, p. 101).

Na sequência, apresenta-se o tema *Povos do Nilo*, no qual a natureza é o grande destaque. O rio Nilo é colocado no centro do surgimento e desenvolvimento do Egito em detrimento da ação humana, na linha de Heródoto: “O Egito é uma dádiva do Nilo”. E que a formação dos primeiros estados nessa região é resultado de como esses povos aproveitaram as cheias do rio Nilo e desenvolveram a agricultura nas vazantes nos períodos de estiagens, e que nesse período se organizavam em *nomos* e tinham um governante chamado nomarca. Em seguida aparece uma ilustração intitulada “A unificação do Egito e o Império faraônico”, com destaque para o processo de mumificação.

Figura 3 – A unificação do Egito e o Império faraônico



Fonte: MOTOOKA, 2018.

Até então, não havia nenhuma referência à cultura. Concluindo logo em seguida com a informação de que “Os egípcios eram politeístas, seu livro sagrado era chamado Livro dos Mortos e que seu sistema de escrita era chamado hieróglifo, palavra que significa escrita sagrada.” (MOTOOKA, 2018, p. 109).

E por último, o tema três, *O império de Axum*. Em menos de uma página, Motooka começa informando que acredita-se que o Império de Axum tenha se desenvolvido a partir do século I no norte da atual Etiópia. Destaca os portos no Mar Vermelho, que ligavam o Império Romano e a Pérsia com a África Oriental. E conclui informando que os axumitas criaram um sistema de escrita próprio com base em sua língua, o *gueze*. E que além do *gueze*, a elite de Axum, também falava e escrevia no idioma grego usado na época como língua internacional pela maioria dos povos do Oriente mediterrâneo.

24º ENCONTRO – Dia 26 de março de 2021

Começamos percebendo o grande destaque dado ao mito da criação judaico/cristão. O início do item traz a obra de Michelangelo *A criação de Adão*.

Figura 4 – A criação de Adão



Fonte: MOTOOKA, 2018.

Somente dois professores disseram explicar e completou: “É uma tarefa difícil e incômoda para mim dizer a meus alunos que algo bíblico não é verdade”. Uma outra ainda disse sentir-se pecando, e que quando chega nesse conteúdo só lembra de que a Bíblia afirma: “ai daquele que modificar uma vírgula que seja do que está escrito lá”. Um professor se manifestou dizendo, “O mais difícil é quando um aluno pergunta no que a gente acredita, fico sempre sem saber o que dizer”. Então falei que no ensino médio é comum essa pergunta e sempre respondo que o importante é saber que existe a visão religiosa e a científica, e que em uma prova nunca vão ser perguntados em que acreditam. E também que existe uma infinidade de mitos sobre a criação entre os diferentes povos e peço que pensem sobre os motivos pelos quais nossos livros didáticos dão preferência ao mito judaico/cristão em detrimento dos demais, que são quase sempre omitidos, principalmente os de origem africana.

O que me pareceu estranho foi o fato de que, ao mesmo tempo que assumem a dificuldade sentida em dizer que a tradição judaica/cristã é um mito, afirmam que quando um aluno se refere a outro chamando-o de “filho da macumbeira”, algo corriqueiro em sala de aula, sempre chamam atenção e explicam o motivo de as religiões de origem africana serem tratadas como algo ruim, e que estas, seja a Umbanda ou Candomblé, ou qualquer outra, é uma expressão religiosa iguais as demais.

Consideramos positivo o fato de existir uma unidade tratando da África, mesmo que seja extremamente sucinta e traga as informações dicotomizadas, levando em consideração que antes da Lei n. 10.639/03 os livros não traziam esse conteúdo, apenas o Egito, sem nem mesmo informar que estava localizado na África, fazendo muitos pensarem que a África é um país. Porém, ainda temos muito o que avançar.

A ilustração que abre a unidade tem como principal objetivo mostrar que atualmente os

habitantes da cidade do Cairo enfrentam problemas como poluição atmosférica e das águas do rio Nilo, o qual abastece a cidade, dando destaque para o fato de que os impactos da poluição das águas e do ar podem tornar a cidade insalubre e causar enfermidades na população. Mais uma vez a natureza é o grande destaque.

Parece não existir preocupação de falar sobre o continente africano e explicar porque acredita-se que lá surgiram os primeiros seres humanos. Apenas dizer que é uma especulação contribui para desinformar. Por isso consideramos necessário trabalharmos atividades que demonstrem que a África é um continente e em quais lugares desse continente foram encontrados os fósseis mais antigos de seres humanos e a importância de conhecermos nossas origens.

Foi consenso entre nós professores que o centro é sempre a paisagem não dando a devida importância à ação humana. Porém, ao existir a unidade tratando desse conteúdo já é um espaço para fazer os devidos questionamentos e críticas, mas principalmente, as complementações que consideramos necessárias e pertinentes. E o maior objetivo de nosso grupo é contribuir com nossa formação para enfrentarmos as questões que forem surgindo no dia a dia em sala de aula.

25º ENCONTRO – Dia 9 de abril de 2021

Aqui pontuamos os conteúdos sobre a África e afrodescendentes no LDH do 7º ano, mantendo o objetivo de verificar a presença do negro no livro didático de História. Conta com 248 páginas, distribuídas em 9 unidades, cada uma composta por dois ou três temas.

Volume II - 7º ano

UNIDADE	TEMAS
8. África na América portuguesa	1. Os africanos na América portuguesa 2. A sociedade do engenho

O tema 1 começa afirmando que quando chegaram à África, os portugueses se interessaram pelo lucrativo comércio de escravizados realizados pelos árabes muçulmanos e em pouco tempo também começaram a praticá-lo. Adotaram a tática de provocar conflitos entre povos africanos como forma de aumentar o número de prisioneiros de guerra que poderiam ser vendidos como escravizados. Para isso, os portugueses teriam implantado um sistema de feitorias e bases coloniais, de onde controlavam o comércio de indivíduos africanos. Por ser muito lucrativa, essa prática despertou o interesse dos holandeses, franceses e ingleses e passou a ser

disputada por eles a partir do século XVII. Então é apresentado um mapa com as principais rotas do tráfico de escravizados (século XVI a XIX).

Figura 5 – Principais rotas do tráfico de escravizados (século XVI a XIX)



Fonte: MOTOOKA, 2018.

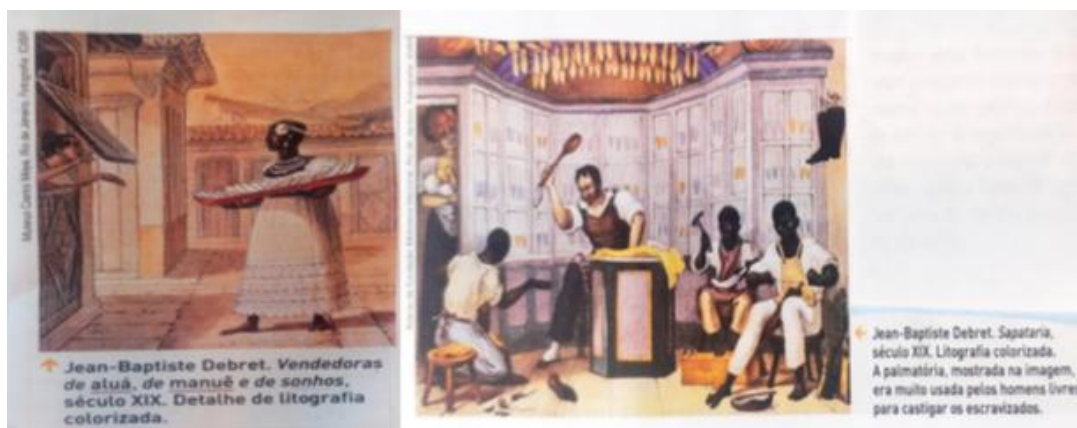
Também nesse tema são apresentadas imagens: a gravura *Navio negreiro* de Johann Moritz Rugendas, de cerca de 1830. (p. 91); a litografia colorizada *Vendedoras de aluá, de manuê e de sonhos* e *Sapataria* de Jean-Batiste Debret, ambas do século XIX (p. 192); gravura colorida à mão, *Escravizados lavrando diamantes em Curralinhos*, Minas Gerais século XIX, e litografia colorizada, *Castigos domésticos* de Johann Mortiz Rugendas (século XIX).

Figura 6 – Castigos domésticos aplicados aos escravos



Fonte: MOTOOKA, 2018.

Figura 6 e 7 – Vendedoras e Castigos



Fonte: MOTOOKA, 2018.

Figura 8 – Escravizados lavrando diamante em Curalinho (MG). Nessa imagem, observa-se o uso de gamelas pelos escravizados. Gravura colorida à mão.



Fonte: Atlas de viagem pelo Brasil, de Johann Baptist von Spix e Karl Friederich Phillipp Martius, século XIX.

Na sequência apresenta-se o tema *A sociedade do engenho*, que segue a mesma linha do anterior. Começa por descrever todo processo da produção do açúcar sem dizer quem produzia nem quem ganhava com o resultado da produção. Isso é seguido por um painel de fotos mostrando as diversas tarefas exercidas nos engenhos e com uma legenda abaixo dizendo quem exercia.

Assim, estaremos contribuindo com a autoestima de nossos alunos negros e com a consciência de todos.

27º ENCONTRO – Dia 23 de abril de 2021

Aqui pontuamos os conteúdos sobre a África e os afrodescendentes no LDH do 8º ano tendo como orientação a verificação da presença do negro no livro didático de História no contexto de um período da história do país, o Brasil Império. O volume conta com 250 páginas, distribuídas em 9 unidades, cada uma composta por dois ou três temas.

Volume III - 8º ano

UNIDADES	TEMAS
8. As Regências e o Segundo Reinado	1. O Período Regencial 2. O Segundo Reinado 3. O fim da escravidão e a imigração no Brasil

O tema 1 traz um subtítulo cujo nome é *Os negros islamizados e letrados na Bahia*. Aqui é dito que no final do século XVIII e início do XIX muitos negros da África Ocidental chegaram a Salvador e que eram mulçumanos e sabiam ler e escrever em árabe, sendo escravos de ganho. Em Salvador receberam o nome de malês. Em seguida são citadas algumas características organizacionais,

Os malês mantinham entre si laços de solidariedade étnica e religiosa, reunindo-se em determinados pontos, da cidade, os chamados **cantos**, nos quais exerciam suas atividades. Nesses lugares, eram representados por lideranças, os capitães de canto, que organizavam a contratação dos serviços. (MOTOOKA, 2018, p. 146).

Motooka afirma que estas características teriam levado a que deflagrassem a *Revolta dos Malês* e que esta teria sido sufocada em poucas horas, com um saldo de setenta mortos e a punição de quinhentos rebeldes com prisões, chibatadas, exílio e fuzilamentos.

Já no tema 2 – *O Segundo Reinado*, a presença do negro desaparece, simplesmente inexistente, voltando apenas no tema 3 – *O fim da escravidão e a imigração no Brasil*, que começa afirmando que o tráfico de escravo foi o principal responsável pelos investimentos no desenvolvimento da indústria inglesa. Mas a medida em que a Revolução Industrial avançava, o tráfico ia perdendo interesse por parte dos empresários que estavam interessados em muitas

riquezas existentes na África e precisavam de mão de obra para explorá-las. Não fazendo nenhuma referência ao fato de nesse período já existirem muitos grupos que começavam a questionar a escravidão.

Em seguida tem um item cujo título é *O crescimento do abolicionismo*. No entanto, apenas expõe que em 1845, a Inglaterra promulgou a *Bill Aberdeen* e em 1850, foi aprovada no Brasil a Lei Eusébio de Queirós, que proibia em definitivo o tráfico de escravo, não explicando do que se tratava. Acrescenta que a partir daí houve o crescimento do abolicionismo e que teve a participação de vários grupos sociais, mas em nenhum momento cita a participação dos escravos.

Mesmo diante da forte mobilização pela abolição, as elites agrárias brasileiras resistiam à ideia de acabar com a escravidão. A questão tornou-se efetivamente o problema central do Império Brasileiro nos anos de 1880, quando o movimento abolicionista passou a agrupar diversos setores da sociedade e diferentes partidos em torno dessa causa, com a fundação da Sociedade Brasileira contra a Escravidão (1880) e a Confederação Abolicionista (1883). O debate sobre a abolição encontrava adeptos tanto na Corte como entre intelectuais, jornalistas e profissionais liberais, e as opiniões eram difundidas pela imprensa, associações e comícios. (MOTOOKA, 2018, p. 159).

Segue dizendo que as províncias do Ceará e do Amazonas se anteciparam ao restante do Brasil e aboliram a escravidão. E que por não ter como resistir às pressões da maior parte da sociedade, em 13 de maio de 1888, a Câmara e o Senado aprovaram a Lei Áurea, sendo assinada pela Princesa Isabel. Motivada pelo preconceito, a elite brasileira não teve interesse em empregar os ex-escravos. Concluindo que de escravizados tornaram-se pessoas livres sem recursos financeiros, sem trabalho e nem moradia. Começavam uma nova vida, mas não dispunham das condições mínimas de sobrevivência. A partir daqui o negro não aparece mais até o final do livro.

28º ENCONTRO – Dia 30 de abril de 2022

Começamos com a percepção de que em nenhum momento há referência ao sistema capitalista, sendo que a escravidão dos africanos, na época moderna, se originou em suas entranhas. Também não se refere às lutas vivenciadas pela população negra que atravessaram os séculos chegando até nossos dias. Ao tratar da Revolta dos Malês não fala se houve resistência por parte destes, se teve alguma importância ou influência em outras lutas, nada do tipo.

Observamos também que ao citar o Ceará e o Amazonas como tendo abolido a escravidão antes dos demais estados, não se reporta aos motivos e condições em que esse fato ocorrera. Os líderes negros não são sequer citados. É o caso de Dragão do Mar, que exerceu papel

fundamental na abolição no estado do Ceará, ao liderar o movimento dos jangadeiros, que se negaram a transportar escravos a outras províncias.

29º ENCONTRO – 7 de maio de 2021

O Volume IV do 9º ano conta com 265 páginas, distribuídas em 9 unidades, cada uma composta por dois ou três temas. No entanto, não faz nenhuma referência à população negra brasileira. Em *O Brasil republicano nos séculos XX e XXI*, Motooka (2018) omite completamente a participação dos negros na história, não existe referências à imprensa como aos jornais *O Quilombo*, *A voz da raça* ou mesmo *Correio do Ébano* que lutaram contra as ditaduras do Estado Novo e a Ditadura Militar. Nem mesmo as importantes manifestações culturais negras são citadas, tais como a capoeira, a música, os blocos carnavalescos como *Filhos de Gandhi* ou o *Teatro Experimental do Negro* (TEN), idealizado em 1944, no Rio de Janeiro, por Abdias Nascimento. E até mesmo o próprio movimento negro não aparece nos livros, não há qualquer registro sobre a Frente Negra Brasileira ou o Movimento Negro Unificado, organizações importantes no combate ao preconceito e a discriminação. Foi possível fazer essa constatação a partir de nossa terceira leitura *História do negro brasileiro* de Clóvis Moura. Então, uma das professoras, concluiu dizendo: “antes dessas leituras, tudo isso passava a mim despercebido”.

Agradei a participação de todos e encaminhamos que no encontro seguinte faríamos uma breve retomada das leituras que fizemos.

30º ENCONTRO – 14 de maio de 2021

Nesse que foi nosso último encontro, como havíamos encaminhado, fizemos uma breve retomada das leituras que fizemos e destacamos os pontos que consideramos a essência de cada obra.

Quanto ao material estudado concluímos que se enfrentou positivamente ao problema, tornando evidente as lacunas do livro didático que podem e devem ser superadas.

Adichie porque ela trabalha com a diversidade de pontos de vista, e de como um determinado ponto de vista alcança maior destaque do que outros. Então compreender porque um dos pontos de vista alcança maior destaque pode levar o professor a perceber e transmitir essa percepção aos alunos, de que o ponto de vista dos subalternos não é sequer difundido, é imediatamente desautorizado.

Elisabete Melo pela via da descrição de realidades cotidianas, que são na prática uma fuga

das histórias únicas, representam o esforço de dissolução delas, apresentando as contradições da ideia de existência de uma sociedade harmoniosa.

Clóvis Moura vai ao passado demonstrar o escravo-máquina, sem humanidade, sem direitos, sem liberdades que o promovesse à humanidade, demonstrando como o processo histórico de racialização da sociedade é uma engrenagem tão consistente que torna um problema moral que alguém ache que os brancos possam hoje sofrer de racismo.

Wilson Honório da Silva mostra que o racismo brotou das raízes do capitalismo, fazendo-se necessário a criação de uma ideologia cujo objetivo era “justificar” o tráfico negreiro e outras tantas barbáries que possibilitaram o acúmulo de capital necessário para que a burguesia implementasse seu projeto de poder. A ideologia do mito da democracia racial serviu como uma luva para tentar invisibilizar a crescente percepção dos nefastos efeitos do racismo e do abismo criado entre brancos e negros.

Carolina Maria de Jesus mostra que não existe tratamento igual entre uma mulher negra e uma branca, mesmo que sua condição social seja a mesma. Ou seja, o mito da democracia racial e a possibilidade de racismo reverso cai por terra.

O LDH de autoria de Débora Yumi Motooka, apesar de atender em parte à exigência da Lei n. 10.639/2003, ainda apresenta a África da mesma forma que foi tratada ao longo dos séculos, colocando um sinal de igualdade entre negro e escravo o que contribui para uma visão pejorativa da população negra de nosso país, não apresentando os negros como sujeitos ativos nas lutas por sua liberdade.

Com isso seguimos para a finalização de nosso encontro. Agradeço a todos pela contribuição com minha pesquisa e pela convivência agradável e de companherismo durante esse longo período em condições tão difíceis.