



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA

**A APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03 NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO
IDENTITÁRIA NUMA ESCOLA QUILOMBOLA EM SÃO JOSÉ DA TAPERA -
ALAGOAS**

Jeuédne Eufrázio Araújo de Queiroz

São Cristóvão (SE)

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA

**A APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03 NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO
IDENTITÁRIA NUMA ESCOLA QUILOMBOLA EM SÃO JOSÉ DA TAPERA -
ALAGOAS**

Jeuédne Eufrázio Araújo de Queiroz

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Heimar Souto

São Cristóvão (SE)

2018

JEUÉDNE EUFRÁZIO ARAÚJO DE QUEIROZ

**A APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03 NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO
IDENTITÁRIA NUMA ESCOLA QUILOMBOLA EM SÃO JOSÉ DA TAPERA -
ALAGOAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em
Ensino de História do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Sergipe como parte dos requisitos à
obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Heimar Souto

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Heimar Souto
(Presidente/orientador)

Profª Drª Ilka Miglio de Mesquita
Examinadora Externa

Prof. Dr. Joaquim Tavares da Conceição
Examinador Interno

Cuti (Luiz Silva)

FERRO

Primeiro o ferro marca a violência nas costas.

Depois o ferro alisa a vergonha nos cabelos.

Na verdade o que se precisa é jogar o ferro fora e quebrar todos os elos dessa corrente de desesperos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Poder Superior, que na minha concepção é Deus, que me proporcionou condições para realizar essa dissertação.

Agradeço especialmente ao meu orientador Prof. Dr. Paulo Heimar Souto, pela paciência, dedicação e incentivo e as orientações que só enriqueceram esse trabalho. E por demonstrar compreensão e humanidade nos momentos mais difíceis na construção desse trabalho.

Agradeço a todos os professores e professoras do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, que compartilharam seus conhecimentos e muito me ajudaram no meu crescimento pessoal e profissional.

Quero agradecer, com extrema alegria, ao meu maior tesouro, a minha família, pela paciência que teve comigo, quando em muitos dias estava em aula, e eles sem a minha presença; em especial a minha amada esposa Ataniela, meu filho Odilon, que por muitas noites foi minha companhia durante as madrugadas de estudo e produção, esperando o pai terminar para poder dormir; e a minha filha, Ana Gabriela. A meu avô Odilon Queiroz (in memória), que me ensinou pelo exemplo, a minha mãe Edna Queiroz, a meu pai José Eufrázio e todos os meus parentes.

Ao meu amigo/irmão Egnaldo Ferreira, que me apresentou ao Programa Profhistória e me levou para fazer a prova.

Aos amigos kelsen e Patriana.

Aos companheiros de curso: Wendel Reis, Manoel Henrique, André Moraes, Luciano Ferreira e Ary Leonan. Conhecidos como “Os Caras do Profhistória”. Que tornaram a caminhada mais leve e alegre. E aos companheiros e companheiras da Turma de Educação Brasileira 2017 pela convivência de muitos sorrisos.

RESUMO

Nesta pesquisa propomos analisar a aplicação da Lei 10.639/2003 (que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas redes públicas e particulares da educação no Brasil) e suas contribuições para a formação da identidade e cultura de alunos da Escola Estadual do Caboclo em São José da Tapera – AL. A presente investigação contempla a prática em sala de aula e a formação da identidade que é produzida e sistematizada na escola de uma comunidade de remanescentes de quilombos, situada no sertão alagoano. Este estudo privilegia a ótica da pesquisa educacional qualitativa e quantitativa. A metodologia se destaca pela capacidade de recorrer as mais variadas técnicas de abordagem. A pesquisa contempla concepções dos docentes de Arte, Língua Portuguesa, Geografia e Educação Física e de 53 (cinquenta e três) discentes matriculados no segundo ano do Ensino Médio, considerando que o currículo do ano em curso estabelece conteúdos específicos voltados às questões afrodescendentes. Para os docentes, a entrevista semiestruturada é tomada como principal instrumento de informações para o entendimento das relações desenvolvidas no ambiente escolar relativos ao tema. Questionário com questões abertas e de múltiplas escolhas foram aplicados para a coleta de informações dos discentes. Os instrumentos de investigação foram pautados nos pressupostos de que a legislação brasileira propõe práticas transversais que contemplem temas relacionados à consciência histórica. Entender as implicações práticas e teóricas na vida da comunidade escolar é perceber os recortes de realidade, objetivando a transformá-los em instrumentos eficazes para interferência sobre essa mesma realidade. Apontamos dificuldades apresentadas pelos docentes na aplicabilidade dos indicativos da Lei, problemas na formação inicial e continuada, como também nas ações cotidianas na sala de aula onde se demonstram práticas preconceituosas envolvendo a religiosidade das matrizes afro-brasileiras e o desinteresse pela temática. Assim como as compreensões dos alunos sobre a temática racial e a construção de sua identidade.

Palavras-chave: Escola Quilombola, Ensino de História, Identidade, Lei 10.639/03.

ABSTRACT

In this research we propose to analyze the application of Law 10.639/2003 (which deals with the compulsory teaching of Afro-Brazilian and African history and culture in public and private education networks in Brazil) and their contributions to the formation of the identity and culture of State School of Caboclo in São José da Tapera - AL. The present research contemplates the classroom practice and the identity formation that is produced and systematized in the school of a community of quilombos remnants, located in the alagoano sertão. This study privileges the perspective of qualitative and quantitative educational research. The methodology stands out for the ability to use the most varied approach techniques. The research contemplates conceptions of Art, Portuguese Language, Geography and Physical Education teachers and 53 (fifty-three) students enrolled in the second year of high school, considering that the curriculum of the current year establishes specific contents focused on Afro-descendant issues. For the teachers, the semi-structured interview is taken as the main information tool for understanding the relationships developed in the school environment related to the topic. Questionnaire with open questions and multiple choices were applied to the collection of information of the students. The research instruments were based on the assumptions that Brazilian legislation proposes transversal practices that contemplate themes related to historical awareness. To understand the practical and theoretical implications in the life of the school community is to perceive the reality cuts, aiming at transforming them into effective instruments to interfere with the same reality. We point out difficulties presented by the teachers in the applicability of the indications of the Law, problems in the initial and continuous formation, as well as in the daily actions in the classroom where they demonstrate prejudiced practices involving the religiosity of Afro-Brazilian matrices and the disinterest in the theme. As well as the students' understandings on the racial theme and the construction of their identity.

Keywords: Quilombola School, History Teaching, Identity, Law 10.639/03.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
EPT	Conferência Mundial de Educação Para Todos
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FNB	Frente Negra Brasileira
GERE	Gerência Regional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEIA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ITERAL	Instituto de Terras e Reforma Agrária de Alagoas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
PCERP	Pesquisa das Características Étnico-raciais da População
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TEM	Teatro Experimental Negro

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos Educadores Entrevistados.....	97
Tabela 2 – Pesquisa das Características Étnico-raciais da População.....	101

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Alagoas.....	43
Figura 2 – Mapa do Canal do Sertão.....	45
Figura 3 – Proporção homicídios negros e não negros.....	121
Figura 4 – Taxa de Desemprego entre raças	154

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Porcentagem segundo autotclassificação.....	142
Gráfico 2 – Percentual de acordo com faixa etária.....	145
Gráfico 3 – Momentos de Lazer dos Estudantes.....	149
Gráfico 4 – Conhecimento de que Caboclo é uma Comunidade Quilombola.....	151
Gráfico 5 – Onde obtiveram a informação da concepção de reconhecimento quilombola?.....	151
Gráfico 6 – Diferenciação entre os que estudam e não estudam.....	153
Gráfico 7 – Importância da discussão do tema em sala de aula.....	156
Gráfico 8 – Disciplinas que mais trabalham a temática racial.....	158
Gráfico 9 – Definição de Identidade.....	160
Gráfico 10 – Características de uma Identidade Negra.....	162
Gráfico 11 – Diferença entre jovens brancos e negros.....	164
Gráfico 12 – Conceito de Racismo.....	166

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 - COMUNIDADES, COMUNIDADES QUILOMBOLAS, O CABOCLO COMO COMUNIDADE QUILOMBOLA.....	28
1.1 Pensando o conceito de comunidade.....	30
1.2 Comunidades negras no período colonial.....	33
1.3 Comunidades negras no presente.....	39
1.4 São José da Tapera: A estruturação de um Município.....	41
1.5 Aspectos demográficos e socioeconômicos.....	43
1.6 Aspectos naturais.....	44
1.7 Povoado Caboclo.....	46
1.8 Toponímia, ocupação territorial e uso da terra.....	49
1.9 Processo de reconhecimento enquanto Comunidade Remanescente de quilombos.....	51
1.10 A escola: campo de pesquisa.....	53
1.10.1 Breve contextualização	53
1.10.2 Perfil dos estudantes.....	55
1.10.3 O Projeto Político Pedagógico.....	56
CAPÍTULO 2 - IDENTIDADE, ESCOLA, LEI 10.639 E CONHECIMENTO HISTÓRICO: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO.....	60
2.1 Identidade e a crise do Estado de Bem-Estar: possível fim da identidade nacional.....	61
2.2 Identidade: valores e significados simbólicos.....	64
2.3 Identidade afrodescendente.....	69
2.4 A identidade em territórios quilombolas.....	73
2.5 O conhecimento histórico na construção da identidade.....	74
2.6 Educação escolar quilombola: por uma educação emancipatória.....	78
2.7 Ensino de história fundamentado na transversalidade: uma luta contra a discriminação racial.....	86
2.8 Os Sentidos da Lei 10.639/03.....	89

2.9 Práticas curriculares de acordo com a Lei 10.639/03.....	92
CAPÍTULO 3 - OLHARES DOCENTES SOBRE A LEI 10.639/03.....	95
3.1 Caracterizando os professores.....	95
3.2 Caracterizando os professores – declaração racial.....	100
3.3 A implementação da História e Cultura Afro-Brasileira na formação inicial e continuada.....	102
3.4 Posicionamentos com relação à Lei 10.639 e as dificuldades de sua aplicação na sala de aula.....	108
3.5 A percepção dos professores sobre o racismo na sala de aula.....	117
3.6 As questões raciais no cotidiano escolar.....	125
3.7 Interdisciplinaridade, conhecimento histórico, o trabalhar das questões raciais com os alunos na percepção dos professores.....	130
CAPÍTULO 4 - A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A APLICAÇÃO DA LEI 10.639 NA SALA DE AULA.....	141
4.1 Perfil dos estudantes.....	142
4.2 Estudantes e sua relação com a escola.....	152
4.3 Estudantes e alguns conceitos que envolvem a temática racial.....	160
CONSIDERAÇÕES.....	169
REFERÊNCIAS.....	175
ANEXO A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORES.....	186
ANEXO B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ALUNOS.....	189
ANEXO C – DADOS DAS TURMAS CONFORME O INEP.....	192
ANEXO D – CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO PRODUTO.....	194
ANEXO E – PRODUTO: CARTILHA “SIM! HÁ 15 ANOS TEMOS UMA LEI!”.....	196

INTRODUÇÃO

O Brasil apresenta uma grande contradição no seu discurso oficial. Foi o último país cristão do mundo a abolir a escravidão, muitas vezes com a pretensão de se apresentar como o primeiro país a ter uma convivência harmoniosa entre as diferentes etnias, tentando mascarar a realidade no tocante às relações raciais no Brasil. Claramente existe uma conexão entre a desigualdade racial e a mobilidade social, os fatores explicativos dessa defasagem na evolução social entre brancos e não-brancos pode ser atribuída à situação de diversos fatores, como variável de escolaridade e/ou tratamento diferenciado na oferta de emprego, e isso é constatado através de pesquisas que contrariam o senso comum que diz que o Brasil é um país possuidor de oportunidades iguais para todos.

A democracia racial foi ofertada, propagada e muitas vezes até internalizada por grande parte da população brasileira, que passou a acreditar ou pensar que não existem conflitos raciais no Brasil. O mascaramento da realidade certamente é um impedimento para a busca da identidade afrodescendente, na qual é por vezes, visto como inferior, incapaz, numa diminuição decorrente não somente do desconhecimento da compreensão de todo um processo histórico, mas dotada de uma intencionalidade enraizada para que determinadas questões não sejam claras nem oficializadas, para que não exista uma mobilização, nem um sentimento de luta em determinadas ações.

Atualmente, intensos e acirrados são os debates referentes às ações afirmativas na sociedade brasileira; para alguns, as ações afirmativas são postas simplesmente como uma política de reparação – inclusive material – de forma paliativa. Contudo, para outros, as ações afirmativas são importantes instrumentos para a abertura de um novo momento na história do Brasil, em que valores construídos em torno do processo de miscigenação são postos à prova e enxergam uma oportunidade de entendimento e a superação das desigualdades, que não acontecem por acaso, mas que foram estabelecidas, naturalizadas e até mesmo historicamente incentivadas.

Muito se sabe sobre os efeitos que a escravidão deixou na história do Brasil, os processos que permearam as relações durante os quase 300 anos de trabalho escravo negro no Brasil. Temos como reflexo desse rastro histórico a presença de práticas que permanecem ainda hoje na sociedade, a exemplo do racismo.

As relações afrodescendentes são cada vez mais discutidas nos debates acadêmicos e na sociedade em geral; porque se faz necessário a compreensão de como ocorreu a construção da sociedade brasileira, e, para essa perspicácia, o entendimento da construção das identidades pessoais, valorizando as estruturas de significado do indivíduo, são fundamentais.

O que existia na verdade era uma tentativa de desvalorização dos elementos de matrizes africanas, colocando-os num papel de coadjuvantes, sempre com o pensamento de superioridade de uma cultura branca-europeia, ocasionando frequentemente aos afrodescendentes o desenvolvimento de uma autoestima negativa, numa relação que visava a construção de um processo costumaz excludente, sustentando um mecanismo social de todo tipo de exploração de afrodescendentes.

Numa sociedade em que o preconceito revela-se no dia a dia, nas situações mais simples e corriqueiras, é necessário desvendar, desmascarar o mito da democracia racial, o preconceito ligado e muitas vezes encoberto por “frases educadas” ou por “frases engraçadas”, ou até mesmo por ações tidas como brincadeiras. A construção da identidade do afrodescendente, na maioria das vezes, se faz por uma carga histórica que o conduz a uma condição de escravo e o estigma de ser um objeto de uso como instrumento de trabalho, ou no máximo conduz a uma visão mercadológica, ou ainda exótica.

A cor da pele no Brasil está associada à condição social; as referências fenotípicas acabam sendo ligadas às questões de classe e, dentro de uma dura realidade construída é necessário para que os afrodescendentes compreendam o conceito de classe a fim de que possam suplantar as condições históricas que os levaram a essa situação. Classe enquanto construção deve estar alicerçada de modo a enfrentar o rompimento com a estrutura dada, no entanto, é importante compreender que as oportunidades de trabalho e ascensão social não são idênticas para negros e brancos.

Pensar a construção de identidade de uma comunidade significa esmiuçar, com uma série de sentimentos e acontecimentos “oficiais e oficiosos”, que ajudam no sentido de resgatar aquilo que mais interessa a nossa análise. No entanto, perceber a história como um todo e as formas como essa comunidade se organiza, requer uma vasta gama de conhecimento de causa e utilização de recursos e técnicas que possam (tornar ou não) essas percepções iniciais características dessa comunidade escolar.

É imprescindível um olhar atento, que seja capaz de enxergar nas entrelinhas da pesquisa cada etapa do que está sendo investigado; quais são os subsídios teóricos que estão sendo aplicados para transformar o que está sendo vivenciado no cotidiano ou nas informações obtidas através de uma entrevista em um documento que possa também ser compreendido e estudado por outros. Essa ideia permite a articulação no vínculo entre a História, a pesquisa e a identidade negra.

A pesquisa deve mediar as aproximações e os distanciamentos, as semelhanças e as diferenças, os avanços e os recuos, que possam apresentar com os membros dessa pesquisa, para entender até que ponto esta identidade foi solidificada na mentalidade dos mesmos.

As comunidades quilombolas não estão estanques no mundo; ao contrário, são espaços que cada vez mais dialogam com outras formas de organização, outras formas de vivências e sofrem a influência de determinados aspectos presentes nos grupos ou nos segmentos sociais nas quais desenvolve essa relação, adquirindo elementos que podem ser intrínsecos a ela ou não. Não se trata de uma comunidade sem relação com o tempo e o espaço que perpetua uma espécie de ancestralidade imaginária, romantizada no cotidiano e que não condiz com a realidade apresentada.

Na construção da identidade não podemos nos esquecer das questões que são postas no presente; quando se recorre a uma identidade histórica, certamente existe uma série de questões atuais que devem ser consideradas, uma delas é o fato de que as identidades que são assumidas de forma emergencial podem garantir naquele dado momento a legalização do acesso à terra e acesso a benefícios sociais concedidos pelo Estado.

Para muitos essas atitudes podem soar como estranhas ou até mesmo como “aproveitadoras” em relação aos outros indivíduos que estão no mesmo espaço, mas que por algum motivo não se reconhecem ou não se sentem participantes daquela relação identitária ali construída ou a se construir.

Uma relação inversa também pode surgir como a negação total ou parcial da ligação histórica com populações negras, o que deve ser entendido como um resultado de diversas intervenções racistas na estruturação da sociedade, na relação econômica que envolve fatores ligados a cor da pele, na construção do estereótipo de beleza dentro de um padrão europeu, no racismo que envolve todo o aparato do Estado brasileiro. Portanto a

construção da identidade negra se relaciona com eventos que estão explícitos e outros que de forma invisível norteiam as fronteiras identitárias.

A escola dentro dessa sociedade moderna, é de fundamental importância para a engrenagem do que hoje chama de capital do conhecimento. Possui uma relação muito complexa no seu interior: com essa estrutura ajuda a formar sujeitos, e em determinados momentos parece ser conflitante, pois ao mesmo tempo em que constrói os valores sociais, na mesma proporção é construída por eles; pode tanto ser interpretada como vítima, como também fazer o papel de opressora. A escola adota mecanismos para si que têm seus códigos. Contudo não estamos dizendo que esses códigos e essas práticas são convergentes com a realidade de seus alunos e seus professores.

Isso fica mais evidenciado quando pensamos na especificidade do sentimento negro e na sua relação com a escola, a sua presença na escola muitas vezes acompanha o modelo que foi e é adotado há anos no Brasil, que é o caráter excludente da estrutura escolar brasileira. Vemos que parte dos negros se sente constrangida nos ambientes escolares, não identificam a escola como um espaço que lhes pertença ou que lhes traga valores pessoais; no máximo a escola representa um ambiente que pode lhes proporcionar um conhecimento escolar e não de vida. E qual a melhor solução para erradicar tais problemas? Excluir mais ainda; sejam com falsos projetos, salas especiais, turmas experimentais ou simplesmente ignorando a situação.

Essa exclusão nunca utiliza a questão racial como resposta, outras respostas são dadas para justificar essa situação, e se sustentam em questões pedagógicas de aprendizado ou, quando muito se esforçam, atribuem-se às condições de pobreza; ao se adotar tais práticas, não se percebe e não se questiona o peso de tal iniciativa na formação da autoestima desses estudantes e da sua identidade.

Quando se provocam questionamentos sobre essa realidade, não se pode ter como justificativa a coincidência ou o fator econômico de forma estanque; a exclusão econômica vem carregada pelo racismo que é praticado no Brasil. Diante de uma estrutura e de práticas excludentes, não é de se estranhar que muitos alunos negros interiorizam o racismo e o preconceito racial.

Compreendendo que a construção e reconstrução da identidade têm mostrado uma gama de possibilidades de entendimento individual e coletivo, trazendo elementos das

identidades regionais, religiosas, étnicas, profissionais como construções fluidas, dinâmicas e flexíveis. Nesse sentido, o conhecimento histórico apresenta-se como fundamental na ênfase da possibilidade de criar uma perspectiva que traga uma abordagem diferente das que durante muito tempo estiveram como unanimidades.

Mas é importante lembrar que a construção da identidade negra ocorre não somente por oposição ao branco, mas, também pela negociação, pelo conflito e em parte pelo diálogo, num jogo de complexo e de difícil entendimento, pois é necessário que o indivíduo entenda hermeneuticamente o seu mundo e as suas vontades e desejos, que são construídas e mediadas com sua experiência pessoal, com o que ele acreditar ser o real, o indivíduo alcança um sentido de autoria na sua forma de existir.

Ao se reportarem à identidade do afrodescendente, é muito comum as pessoas categorizarem os indivíduos quanto as características da cor da pele de maneira muito reducionista. Quando a diferença étnico/racial é transformada em deficiência, reduz-se todo processo histórico e suas implicações culturais, sociais ou econômicas.

Portanto compreendemos a escola como um espaço fundamental para trazermos essa historicidade que envolve a comunidade e a forma como foi e está sendo construída a identidade de sua gente, entender as complexas relações no interior da escola, na efetivação do currículo real, de como essa estrutura ajuda a formar sujeitos e entender que a escola, ao mesmo tempo em que constrói os valores sociais, também é construída por eles na mesma ou em maior proporção.

No espaço escolar a representatividade do negro ainda é marcada por estereótipos, apelidos, referências negativas, que tendem a colocar os alunos negros em situações depreciativas, e para isso é fundamental que o ensino de história seja abordado de forma a contribuir para a produção de um resgate histórico de identidade nos alunos de modo geral, quer negros quer não, pois a escola passa a ser um local privilegiado para a discussão e desconstrução de paradigmas discriminatórios.

É fundamental que as aulas de história funcionem como um espaço para a valorização, enfatizando metodologias que permitam o surgimento e/ou ascensão de uma cultura baseada no respeito e da valorização das questões afirmativas negras. Desta forma, é preciso entender como as questões raciais são trabalhadas nas escolas, no reconhecimento da construção de um espaço onde as ideias do mito da democracia racial

sejam superadas por uma compreensão histórica das relações étnicas raciais desenvolvidas no Brasil.

O presente trabalho é o resultado de uma pesquisa que está inserida no contexto de entendimento sobre a formação da identidade e do conhecimento histórico que é produzido e sistematizado na Escola Estadual do Caboclo, tendo como mediadora a Lei 10.639/03. Verificando como a Lei (tem ou não) servido para direcionar as atividades e práticas na escola, compreendendo como os docentes concebem o conhecimento histórico nas disciplinas analisadas e como realizam essa relação interdisciplinar. A referida escola é pública, pertencente a rede estadual de educação de Alagoas, localizada em comunidade remanescente de quilombos chamada de Caboclo, localizada no Município de São José da Tapera, no sertão alagoano, comunidade esta composta de 848 moradores, de acordo com o Censo IBGE 2010.

Entender como os professores trabalham a questão da identidade e a temática racial em mediação com a lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, por disciplinas que são apontadas na lei, como Artes e Literatura, assim como disciplinas que se relacionam com a temática e como os alunos entendem esse processo.

Essa lei representa um instrumento fundamental para uma nova relação dentro do ambiente escolar. Não é apenas a uma valorização da cultura afrodescendente, mas um marco no combate ao preconceito, no processo de mobilização social em prol da igualdade de direitos para o povo brasileiro.

O que se observa no caráter da lei é a proposta da valorização da produção dos afrodescendentes e a escola como espaço de construção de conhecimento e identidade, que estejam engajados na luta pela emancipação dos sujeitos e o reconhecimento da necessidade de entender a sociedade como um espaço diversificado, onde os alunos negros possam desenvolver potencialidades e sejam capazes de refletir e intervir na realidade, pois a construção da identidade de um grupo está diretamente associada ao conhecimento que este grupo tem sobre sua história.

O papel dos educadores é fundamental nesse processo para criar estruturas e situações pedagógicas que gerem situações de debate e consequentemente possam gerar

uma aprendizagem sobre a temática étnico-racial, fazendo da sua prática uma postura reflexiva, contribuindo assim na formação de um estudante reflexivo.

A formação de um aluno crítico-reflexivo deve ser mediada com as práticas cotidianas e não só com projetos que são realizados em datas pontuais, para gerar uma aprendizagem e uma compreensão melhor de mundo, que possam promover a sua capacidade de aprendizagem. Compreendemos que essa consciência histórica não se dá exclusivamente na educação escolar e/ou nas relações com as zonas periféricas, pois a escola possui, não em detrimento do enfoque pedagógico, um papel fundamental na formação do aluno enquanto sujeito.

Outro elemento importante que precisamos destacar para o entendimento das situações que ocorrem no cotidiano escolar e na construção do conhecimento histórico é o caráter impessoal ao analisar as situações em sua totalidade, ou em uma maior abrangência possível. As disciplinas escolares, por si só, se ocupam de quadros conceituais próprios que são utilizados para descrever, classificar e analisar uma infinidade de situações que envolvam o ser humano e suas relações com os pares e com a natureza.

Uma visão mais próxima da realidade no mundo da informação não pode ser construída de forma isolada, sem qualquer tipo de interação e/ou disponibilização das informações obtidas. Essas interações devem ser compostas de uma multiplicidade de fatores que se complementam e que explicam numa relação dialética os casos que se excluem, para que assim seja possível e efetiva a compreensão da realidade e do saber histórico que está sendo produzido.

Cria-se no campo de ensino-aprendizagem diversas condições para a melhoria da qualidade do conhecimento, pois esse passa a relacionar diferentes saberes em superação contínua de uma visão de conhecimento fragmentado, uma vez que orienta e busca a formação do conhecimento histórico global do homem. Assim sendo, ela deixa de considerar os confrontos de disciplinas nas questões curriculares e passa a desenvolver um sentido mais amplo de educação.

Partindo do princípio que o conhecimento histórico não é somente produzido nos ambientes escolares ou acadêmicos, chegamos à conclusão de que essa produção ocorre indubitavelmente na relação ensino-aprendizagem no seu sentido mais amplo e da forma

mais natural possível, pois ela ocorre basicamente em ambientes em que existe o processo de cultura humana.

O entendimento histórico, nesse sentido, passa a ser guiado pelos problemas práticos do cotidiano. Não tem como dividir o pensamento histórico das situações que ocorrem a todo instante, e em decorrência disto remetemos à história cotidianamente para explicarmos à sociedade todo o questionamento apresentado.

Portanto, ao recorrer ao conhecimento histórico para analisar uma situação é que Rüsen (2006, p. 9) descreve que “os desenvolvimentos recentes em didática da história podem ser descritos como um processo de retomada do âmbito perdido da autoconsciência histórica”. Esse despertar enquanto ser histórico capaz de produzir uma reflexão, capaz de produzir uma leitura histórica do mundo e de si próprio, é o que a escola precisa enraizar nos alunos, no sentido de demonstrar que o sujeito que ali está possui uma capacidade de leitura da realidade mediada com o conhecimento histórico que ele adquiriu ao longo de sua vida.

Nesse processo de interpretação histórica é importante a apropriação de elementos intrínsecos à História acadêmica, seja no momento da elaboração das aulas, das pesquisas diversas, ou simplesmente ao realizar simples reflexões durante uma explanação, pois os saberes transmitidos exigem a contrapartida pessoal do educador numa busca extremamente empírica a respeito da realidade.

Podemos afirmar, portanto, que é extremamente importante oportunizar o diálogo entre a história ensinada com as outras disciplinas escolares e com a história vivida - a história que é vivenciada no dia a dia, tendo em vista que é na sala de aula que vivenciamos claramente um ambiente de uma construção da consciência histórica, quer seja um espaço de reflexão e que essa reflexão derrube certezas, quer construa outras verdades.

Compreende-se que a primeira etapa para a construção dessa pesquisa é a escolha do tema de problematização para aproximar a compreensão existente sobre a real necessidade de trazer uma metodologia para a compreensão das relações existentes na comunidade escolar de Caboclo, pois se sabe que o primeiro dever do historiador/professor/pesquisador é estabelecer uma possível “verdade”, e o segundo é fazer compreender a intriga que é provocada naturalmente pela ação da própria História.

Mesmo trabalhando com a temática de identidade em uma comunidade remanescente de quilombos evitaremos generalizações, pois existem elementos que são particulares de cada comunidade. Contudo serão utilizadas descrições, comparações, interpretações e atribuições de significados, possibilitando investigar valores, crenças, hábitos, atitudes e opiniões de indivíduos e/ou grupos.

Isto permitirá que o pesquisador se aprofunde no estudo do fenômeno ao mesmo tempo em que tem o ambiente natural como a fonte direta para a coleta de dados. Essa análise exigirá cautela em todos os dados recolhidos, para controlar os efeitos da subjetividade nesse processo. Nesse caso, a interpretação ocorrerá da forma mais precisa possível, no sentido de conhecer e compreender as tendências e os resultados já existentes. O foco da investigação deve estar balizado na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações.

A pesquisa é o elemento fundamental para a reinterpretação e atualização dos conhecimentos já produzidos; a dinamicidade e as constantes transformações trazem a pesquisa como um elemento fundamental do saber e para compreender a realidade que se apresenta. As pesquisas são frutos diretos dos problemas que a vida real apresenta, são essas inquietações as razões e os objetivos de toda investigação.

O caráter qualitativo dessa pesquisa ocorre a partir de uma abordagem que destaca não só no campo das ciências sociais, como também convergência da corrente teórica e metodológica dos estudos pós-coloniais. Entende-se que o método qualitativo traz respostas precisas pela possibilidade de conhecer os mais diversos fenômenos que envolvem a complexa trama das relações sociais, a partir das mais diversas dimensões que envolvem o sujeito na contemporaneidade.

Nas questões étnico-raciais esse modelo produtivo de pesquisa permite dar uma visibilidade às questões que envolvem as identidades, as diferenças, os significados, os motivos, as aspirações, as crenças, os valores, as ideias, as opiniões, os sentimentos, as projeções para o futuro e as atitudes. Entendemos a necessidade de uma abertura para o estabelecimento de um diálogo permanente com diferentes e diversos domínios de problematização da cultura afro-brasileira, não só na escola como em outros campos do saber. Essas estratégias servem de interpretação sobre as possibilidades de se identificar elementos históricos em suas ações cotidianas.

Numa pesquisa de cunho social é preciso ressaltar que existe uma identidade entre o pesquisador e o objeto. Como lembra Lévy-Strauss (in: Minayo, 2007. p.13), “Numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, e o observador é, ele próprio, uma parte de sua observação”. Temos claramente a compreensão de que a ciência não é neutra, passa por interesses e visões de mundo historicamente criadas. Contudo temos a clareza que todo o processo de conhecimento, desde a escolha do objeto aos resultados do trabalho e à sua análise, deve ser desenvolvida sempre com o critério da realidade apresentada e a busca incessante de objetivação.

Todas as etapas deste trabalho possuem metas claras com o intuito final de produzir frutos nos sujeitos participantes da pesquisa e contribuições em especial para os docentes e discentes, bem como criar alternativas para combater as dificuldades encontradas na efetivação de práticas pedagógicas que colaborem com a ressignificação das relações raciais na comunidade escolar.

No processo de seleção dos sujeitos participantes da pesquisa é possível apreender que “A observação não é feita no vácuo. (...) é ativa e seletiva, tendo como critério de seleção as “expectativas inatas”. Só pode ser feita a partir de alguma coisa anterior. Esta coisa anterior é o nosso conhecimento prévio ou nossas expectativas”, como afirmam Lakatos; Marconi (2003, p. 96). Dentro de nossas expectativas criamos critérios que nos ajudaram a conhecer melhor a realidade pesquisada.

Optamos realizar um trabalho mais específico com os docentes, e para cooperar com o levantamento destas informações contamos com 4 (quatro) docentes, sendo os mesmos professores das disciplinas de Arte, Língua Portuguesa, Geografia e Educação Física. A escolha dos docentes das disciplinas de Arte e Língua Portuguesa teve motivação por serem estas áreas do conhecimento definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB na Lei 9394/96 como disciplinas que devem trabalhar as questões de conhecimento da formação histórico/cultural do Brasil envolvendo as diversidades étnico-raciais presentes na formação social.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileira. (BRASIL, Lei nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003).

O docente de Geografia foi selecionado pela importância da disciplina dentro das ciências sociais e sua compreensão geoespacial, geopolítica das relações que envolvem e envolveram os negros no Brasil e por ser uma disciplina que dialoga muito com a História. O docente de Educação Física foi selecionado porque o corpo é uma das dimensões capazes de produzir e trazer identidades, e em suas atividades em sala de aula e projetos desenvolvidos possui uma visão pedagógica que também está voltado, para as questões étnico-raciais. Como nos orienta o parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação, todas as disciplinas deverão trabalhar as questões étnico-raciais no cotidiano escolar:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não. (...) O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares. (Parecer CNE 003/2004, p. 11-12).

Mesmo esses sujeitos não sendo professores da disciplina de História, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação a Lei nº 9.394/96, a Lei 10.639/03, o Parecer CNE 003/2004, eles são instigados a desenvolver suas atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula numa perspectiva conduzida solidariamente por uma estrutura da consciência

histórica geral que não apenas tenha ligação com a disciplina de História, mas que reúna todas as formas de pensamento histórico, ou seja, o conhecimento histórico e o reconhecimento da história e o reconhecimento cultural terão a função de produzir uma identidade social e individual nos estudantes, na qual se torne possível criar uma bagagem crítica e impessoal para interpretar o passado. Com relação ao ensino de História podemos observar:

O termo didática da história apresenta tradicionalmente, no Brasil, ao menos quatro reduções. Em primeiro lugar, ele se restringe à metodologia do ensino de história, e muitas vezes, à técnica de ensino. A didática da história é a área que se preocupa, assim, exclusivamente com o “como” ensinar história. Em segundo lugar, a didática da história está reduzida ao ensino “escolar” da história, se voltando para o como ensinar história “na escola”. Em terceiro lugar, aparece como uma área externa à ciência histórica que deve buscar em outras áreas (especialmente na pedagogia) os procedimentos e métodos para definir como ensinar história nas escolas. Por últimos, a didática da história está estabelecida, muitas vezes, mais como um campo de formação prático do que como uma área aprovada cientificamente. (SADIR, 2014, p. 140-141).

Para tanto é preciso lembrar que a verdade histórica é criada e recriada a todo o instante, principalmente no ambiente escolar e que a escola tem um papel fundamental na transmissão desses saberes, tendo em vista a importância da criação de um conhecimento histórico capaz de atender as necessidades daqueles que procurem buscar informações mais precisas e pontuais.

Os discentes selecionados para participar da pesquisa são os do segundo ano do ensino médio. As duas turmas são formadas por 53 alunos matriculados de acordo com o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, divididas em dois turnos: vespertino e noturno, sendo no vespertino (35 (trinta e cinco) alunos) e no noturno (18 (dezoito) alunos). Vale ressaltar que, a unidade escolar pesquisada possui 6 (seis) turmas de ensino médio: 2 (duas) turmas de 1º ano, 2 (duas) turmas de 2º ano, 2 (duas) turmas de 3º ano.

A entrevista é tomada como principal coleta de informações para com os professores, na qual procuramos conduzi-la no sentido de serem fundamentais para o entendimento das relações desenvolvidas no ambiente escolar. Nas entrevistas aplicamos

perguntas que estimulam a uma sondagem de opinião mediante um questionário semiestruturado. Em que os entrevistados possam ter a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à pergunta formulada, e sim ao tema proposto.

O depoimento pessoal é importante, pois constitui uma abertura maior para que o entrevistado possa de forma mais espontânea, gerar motivações mais precisas acerca de si e do seu trabalho em sala de aula, trazendo informações aprofundadas sobre a sua visão de mundo. O fator da memória e da oralidade de suas lembranças revelará assim a realidade dos sujeitos para a questão em observação e as marcas que estes denotam em suas vidas. Pois o relato oral transmite a singularidade da experiência vivenciada e interpretada individualmente.

Nesse sentido a oralidade pode servir tanto para completar informações obtidas, através de outras fontes como: o projeto político pedagógico e as leis que envolvem a temática. Para Cruz (2013, p. 112), “o uso da metodologia da história oral deve atentar para o objetivo do objeto de estudo e para os significados das experiências vivenciadas pelos entrevistados”. A oralidade tem a capacidade de selecionar, rememorar e interpretar as suas respectivas ideias, colocar sentido na fala a partir do vivenciado, numa análise construtiva de sua própria realidade.

A outra técnica aplicada para a obtenção de informações será um questionário, numa combinação de perguntas fechadas e abertas. Serão utilizados com os estudantes por meio de perguntas com respostas de múltipla escolha e por meio do registro escrito, e assim conheceremos a maneira de pensar, viver e de entender as relações étnico-raciais. Por meio dessa metodologia e dessas técnicas teremos os resultados mais precisos sobre a realidade apresentada.

CAPÍTULO 1

COMUNIDADES, COMUNIDADES QUILOMBOLAS, O CABOCLO COMO COMUNIDADE QUILOMBOLA

Os processos investigativos atuais procuram revelar as diferentes experiências nas diversas sociedades, enfatizando as particularidades de cada comunidade e das experiências humanas. No momento em que a pesquisa social passa por novos cenários, atores e diferentes discussões, estamos produzindo novos olhares e questionamentos que a priori não estavam presentes no debate, pois a inclusão de novas temáticas nas mais diversas áreas do conhecimento é um fato que não deve ser encoberto.

Pensando em outras possibilidades de entendimento das relações desenvolvidas no tempo e no espaço em uma comunidade negra localizada na zona rural do sertão de Alagoas, compreendemos que ela não pode ser vista como uma sociedade perdida, estanque da realidade apresentada, perpetuando uma ancestralidade imaginária, romântica, destituída de conflitos e de interesses. Pelo contrário, trata-se de uma construção coletiva em permanente movimento, que faz com que as diversas possibilidades possam ser apresentadas de acordo com a necessidade da comunidade.

Nesse capítulo procuramos trazer como objetivo uma discussão sobre a conceptualização de comunidade e suas implicações na vida social. Um breve histórico sobre as comunidades negras no período colonial, a formação de quilombos. Faremos uma reflexão sobre as comunidades negras no presente, com os processos de reconhecimento, por parte dos órgãos governamentais. Informações sobre o processo de formação do município de São José da Tapera. Terá informações sobre o povoado Caboclo, como: formação, toponímia processo de reconhecimento enquanto Comunidade Remanescente de Quilombos e sobre a formação e funcionamento da Escola Estadual do Caboclo.

Diversas situações podem fazer com que essas relações sejam cada vez mais estreitadas. Podem ser: as histórias em comum daquele território¹, a ideia do mito fundador, os laços de parentesco, a religiosidade, ou até mesmo situações que possam lhes ajudar no tocante às suas garantias individuais como a legalização ou o direito do acesso a terra e acesso aos benefícios sociais por meio das políticas públicas.

No caso das comunidades quilombolas, os moradores geralmente desenvolvem um sentimento de pertencimento àquele território; normalmente de exclusividade, pressupondo um envolvimento pessoal que retrata as particularidades no tocante à vivência e à reprodução das relações sociais ali estabelecidas.

Sabemos que a dinamicidade das relações acompanham as periodizações, que se caracterizam por diversas formas de usos, em que cada momento histórico apresenta suas próprias características. Essas Manifestações são condicionadas pelos sentidos desenvolvidos pela localização desses sujeitos, bem como às formas herdadas de organização.

A memória social da ocupação territorial está ligada à relação entre terras e parentesco. Assim como pela ancestralidade e é compartilhada pelos moradores atuais, produzindo uma sensação de continuidade entre o passado e o presente. Segmento esse, que não significa que possua uma relação linear, sem alterações; pelo contrário, as relações sofrem revés a todo instante no processo de conhecimento de si e do território. A compreensão do território dotam as pessoas que nele habitam da consciência de sua participação, provocando o sentimento de territorialidade, de forma consciente ou subjetiva, na qual o sujeito desenvolve ‘apreço’ pelo local.

É nesse momento que o território é entendido para além do espaço físico, mas assume uma simbologia que ultrapassa as denotações geofísicas. Ultrapassa não apenas no sentido de excluir ou negar as particularidades, mas no sentido de se identificar com o ambiente biofísico. É através da relação comunidade/território que se atribui sentido, entendendo o espaço como sendo o resultado de um processo histórico-cultural que ocorre naquela comunidade. Essas relações são particulares de cada indivíduo pertencente a essas

¹ A categoria de território aqui é entendida a partir das definições de SANTOS e SILVEIRA (2008, p.248): como sendo o conjunto dos sistemas naturais, herdados por uma determinada sociedade, e dos sistemas de engenharia, isto é, objetos técnicos e culturais historicamente estabelecidos. As configurações territoriais são apenas condições. Sua atualidade, isto é, sua significação real, advém das ações realizadas sobre elas.

comunidades, cujo empenho pode não ser entendido pelos sujeitos chamados “de fora” que não fazem parte da construção desse imaginário na vida cotidiana da comunidade.

A territorialidade evoca um sentimento bem particular, sendo guiado pela rotina vivenciada naquele território pelos membros da comunidade. Nesse entendimento o território ganha sentido, sua própria identidade, não só pelo espaço físico, mas pela coletividade que nele vive e produz. Sempre num processo ativo e pela sua dinamicidade algumas situações terminam por parecerem até mesmo contraditórias, num processo caracterizado por sua relação dialética.

1.1 Pensando o conceito de comunidade

Quando pesquisamos um conceito para comunidade, o Dicionário de Sociologia Guia Prático da Linguagem Sociológica de Johnson (1997, p.45) afirma que:

Comunidade é um termo com numerosos significados, tanto sociológicos como não sociológicos. A comunidade pode ser um grupo de indivíduos que tem algo em comum (...). Pode ser um senso de ligação com outras pessoas, de interação e identificação, como em “espírito de comunidade” ou “senso de comunidade”. (...). E, talvez em seu sentido mais comum e concreto, pode ser um conjunto de pessoas que compartilhem um território geográfico e de algum grau de interdependência que proporcionam a razão de viverem na mesma área. (...).

Como vemos, nesta definição o conceito de comunidade possui diversas interpretações, termos como: ‘*poder ser*’ e ‘*talvez*’, não nos deixa dúvidas que esse termo é profundamente amplo. Portanto não produziremos reflexões fechadas e acabadas sobre o tema, mas partiremos de análises que possibilitem a ampliação desse conceito.

Mesmo sendo um conceito amplo, algumas características são necessárias para o entendimento do que venha a ser comunidade. Uma dessas características de comunidade é a formação de um grupo de indivíduos. Não pode existir comunidade, sem a presença de vários indivíduos. Não existe motivação para organização em comunidade. Em torno

dessas questões que envolvem o indivíduo em comunidade, certamente o que primeiro nos uniu foi a questão da sobrevivência física, do sentimento de perpetuação da espécie, apesar de que, atualmente, para além disso, outras razões fazem com que nós desejemos viver em comunidade.

Bauman (2003, p.7) afirma que “comunidade, sentimos é sempre coisa boa”, “A comunidade é um lugar “cálido”, um lugar confortável e aconchegante”, “Na comunidade podemos relaxar – estamos seguros, não há perigos ocultos em cantos escuros”. Vemos que o termo comunidade é carregado de sentidos que são prazerosos de se ouvir e sentir.

A ideia que se desenvolve sobre o tema é que numa comunidade os conflitos são inexistentes ou no máximo minimizados, pois o desejo e as vontades na comunidade deixam de representar interesses particulares e passam a representar o coletivo. Onde as pessoas se negam por um ideal maior da coletividade, onde os sujeitos abrem espaços para os outros. Onde a luta por ocupação de espaços ocorre entre comunidades rivais e não internamente, a ideia produzida na comunidade é que não existe competição, pelo contrário, existe um sentimento de ajuda para os que não alcançaram o objetivo. Os que não atingiram um determinado patamar são alvos da compreensão e da assistência dos que atingiram uma melhor situação.

Esse modelo de comunidade tem sofrido alguns ataques, provocando algumas mudanças. Vemos que um dos elementos fundamentais em uma comunidade é a unidade, sentimento que se desenvolve na busca pelo máximo prolongamento das atividades ali realizadas. Qualquer mudança pode romper com essa ideia de unidade.

O fluxo de informações e de conhecimentos que são trazidos pelos meios de comunicação e tecnológicos atuais é uma ameaça a essa unidade; as informações de fora da comunidade têm repercutido de forma que a comunidade é obrigada a repensar as suas formas de organização e de como elas se relacionam. Nesse processo de fragilização nota-se:

Depois da era do “grande engajamento” eram chegados os tempos do “grande desencajamento”. Os tempos de grande velocidade e aceleração, do encolhimento dos termos do compromisso, da “flexibilização”, da “redução”, da procura de “fontes alternativas”. Os termos da união “até

segunda ordem”, enquanto (e só enquanto) “durar a satisfação”. (BAUMAN, 2003, p. 42-43).

O sentimento que está sendo produzido vai ao encontro do conforto e da autonomia pessoal, em que procura fugir de qualquer preocupação com o campo coletivo, as ações são realizadas na busca de satisfazer as vontades individuais, sem responsabilidade ou qualquer compromisso com a comunidade.

Com a individualidade presente, os espaços da comunidade são cada vez menores e menos importantes. Na comunidade se exige que o sujeito tenha para com ela algumas obrigações. Como: abrir mão da liberdade, desenvolver um sentimento de fraternidade, procurar as relações de coletivismo, entre outras. Essas atitudes não combinam, não acertam o mesmo ritmo do modelo econômico e nem tampouco, como grande parcela da sociedade se organiza. Fazendo referência a essa situação, Bauman (2003, p.57) nos diz: “A avareza que resulta numa relutância a pôr a mão no bolso não é talvez a única razão, talvez nem mesmo a principal, dessa não aceitação”.

Outros elementos, além da questão econômica, estão presentes nas comunidades atuais e conseqüentemente as enfraquecem mais ainda, entre os quais os discursos de meritocracia, em que as recompensas capitalistas são as metas que devemos alcançar, criando dentro de um mesmo território aspirações diferentes para cada sujeito, transferindo para esse mesmo sujeito a responsabilidade de ascensão social, a sua capacidade pessoal deve ser colocada acima da capacidade de organização coletiva. As comunidades que possuem esse perfil se formam com uma velocidade inacreditável e com a mesma capacidade são descartadas. De repente estão prontas para um consumo imediato sem qualquer relação duradoura. Alcançou o objetivo, a comunidade já pode ser desfeita, sem qualquer sentimento saudosista.

Podemos acrescentar que as relações atuais buscam padrões de comportamento que não possuem raízes muito fixas, ao contrário, os padrões mudam com a mesma velocidade que novas necessidades forem surgindo. A ideia de lugar comum provoca sentimentos de subdesenvolvimento, de decadência, de monotonia, sendo um atraso a essa ideia de velocidade, de progresso que está presente no contexto atual. O desejo em busca da satisfação individual é a medida das coisas, o consumo aparece como um dos principais

meios de construção do sistema de interação social da vida moderna, principalmente nas comunidades onde o capitalismo foi tardio. Como podemos observar:

Ocupados em ganhar mais dinheiro em função de coisas de creem precisar para serem felizes, homens e mulheres têm menos tempo para a empatia mútua e para as negociações intensas, por vezes tortuosas e dolorosas, mas sempre longas e desgastantes. E ainda menos para resolver seus mútuos desentendimentos e discordâncias. (BAUMAN, 2008, p. 153).

Mesmo em tempos de modernidade devemos encontrar os novos aspectos que estão sendo produzidos nas comunidades, que revelem diretamente as suas relações com os problemas atuais. É fundamental evitar a procura de um resgate de uma comunidade que desapareceu ou que elementos foram modificados. Mas entender os vestígios dessa comunidade perdida nas relações desenvolvidas por esse modelo atual de organização, entender que tipos de vínculos são gerados, quais condições estão ocorrendo para que isso venha a se realizar e quais objetivos essas relações dispõem.

Entender que as comunidades atuais não podem ser vistas como espaços de consenso e de cooperação plena, como também não pode ser vista como algo ultrapassado. Devemos captar a comunidade contemporânea como um espaço capaz de se recriar, de se inventar, de se desenvolver. Sendo capazes de propiciar alguma qualidade para os sujeitos que dela participam, podendo enfrentar de forma coletiva os desafios da vida, como um ambiente que produza uma nova sociabilidade para dar sustentação a essa comunidade. Examinados essas vertentes, compreenderemos o aprofundamento e a materialização do conceito.

1.2 Comunidades negras no período colonial

Pensar em comunidades negras no passado nos remete a trazer algumas reflexões acerca do que foram os quilombos e suas contribuições para a causa negra. O quilombo é uma das formas de resistência à escravidão que ficaram mais conhecidas na literatura e no imaginário popular. Na luta contra a escravidão, (os negros escravizados) desenvolveram

diversos mecanismos de objeção ao sistema escravocrata, de formação familiar à prática de homicídios de senhores donos de escravos, sabotagens nas máquinas, como também as fugas e as rebeliões. Outro tipo de luta contra a escravidão era o processo de negociação que ocorria entre as partes envolvidas, nessa negociação estavam envolvidas questões como trabalho e dias de descanso, fim dos castigos físicos, produção para melhorar a base alimentar do escravo e comercialização de seus excedentes. Um fato que não se pode negar é que onde existiu escravidão houve oposição.

A fuga era a ideia imediata, não precisava de grandes elaborações, por isso que também era a mais frustrada. As fugas individuais eram mais comuns; dadas às dificuldades do empreendimento, as fugas coletivas ocorriam apenas em condições excepcionais. Os espaços sem ocupação territorial que existiam eram um convite à fuga, muitos escravos observavam as florestas, as áreas que poderiam ser potencialmente um lugar para desenvolver sua habitação. Nos chama a atenção uma ideia defendida também por Luna e Klein (2010, p. 209) que: “Os objetivos da maioria dos cativos fugidos eram conservadores: escapar da escravidão e levar uma vida normal como camponeses livres”. Portanto para alcançar esses objetivos os fugitivos não podiam se isolar totalmente, deveriam manter, mesmo que de longe e esporádica, uma relação comercial ativa.

Esse tipo de ação era severamente punida, pois era considerada como uma das faltas mais graves:

Em caso de fuga, após a aplicação de até 100 açoites nos pelourinhos ou na presença dos demais colegas de sofrimento da fazenda, o corpo do suplicado, já em carne viva, é banhado com vinagre, água salgada ou pimenta e jogado numa cela. Se conseguisse sobreviver, vai passar o resto da vida no libambo (uma argola de ferro ao redor do seu pescoço com uma haste à qual é fixado um chocalho ou uma placa com dizeres aviltantes) ou preso num sistema de correntes que dificultam seus movimentos. (GENNARI, 2011, p. 25).

Numa sociedade constituída sobre os princípios escravocratas, os significados atribuídos à noção de liberdade para os escravos não eram os mesmos aplicados aos outros, indivíduos desenraizados e despossuídos constantemente. Produzia-se a ideia de que a liberdade era um atributo branco, pois as concepções de liberdade dos escravizados foram

construídas no interior de uma sociedade escravocrata sofrendo influência da mesma. Nesse contexto é necessário redefinir os significados emprestados à noção de liberdade. É nesse sentido que a mobilidade espacial torna-se essencial para uma percepção dos movimentos em busca da liberdade.

O pensamento elaborado por João José Reis e Eduardo Silva (2009) propõe distinguir dois tipos de fugas: fugas – reivindicatórias e fugas – rompimento. Nas fugas reivindicatórias não se pretendia um rompimento com o sistema, o termo que os autores utilizam para esse modelo de fuga é “greve”, por se tratar de uma paralisação das atividades laborais por um tempo e procurar melhorar as condições de trabalho e vida. Esse modelo de fuga tinha uma duração previsível, eram motivadas por maus tratos físicos ou morais, acordos não concretizados pelos senhores, em outros casos era para fazer uma “visita” a alguns parentes. Nas fugas de rompimento, no entanto pelo ato de se rebelar ao extremo, por sua própria natureza um rompimento total, não existia o processo de negociação; pelo contrário, as partes envolvidas queriam erradicar qualquer processo de diálogo.

As fugas individuais e coletivas são responsáveis pelo surgimento de um espaço territorial para o refúgio desses escravos; em todo continente americano surgiram esses povoamentos. “*Palenques* na Colômbia e em Cuba; *cumbes* na Venezuela; *marrons* no Haiti e nas demais Ilhas do Caribe Francês, Suriname, Jamaica e Sul dos Estados Unidos; e *cimarrons*, em diversas partes da América”, conforme comenta Santana (2015, p. 50-51). No Brasil esses aldeamentos foram chamados de quilombos, mocambos. O termo quilombo não se sabe ao certo sua origem:

O Kilombo era uma sociedade guerreira ovimbundo com rituais de iniciação muito precisos e com uma disciplina militar estrita. A magia associada aos seus dirigentes, bem como sua destreza militar, permitiram que esses bando de guerreiros imbangalas dominassem os bundos, no final do século XVII. Os guerreiros do kilombo forneciam cativos em troca de bens europeus. (FUNARI, 2012, Apud: REIS; GOMES, 2012, p.33).

A formação de aldeamentos de escravos que fugiam passaram a figurar entre os assuntos de destaque da sociedade colonial, essas comunidades eram cada vez mais frequentes. Os senhores de escravos demonstravam preocupações com as ações desses grupos. Demonstrando a preocupação com essa forma de organização, o Conselho Ultramarino, em 1740, fez uma consulta ao rei de Portugal e obteve como resposta:

Apresentamos a seguir o alvará de 3 de março de 1741, tal como reproduzido por Joaquim Felício dos Santos em suas *Memórias do distrito diamantino*: “Eu El-Rei faço saber aos que este alvará virem que sendo-me presentes os insultos, que no Brasil cometem escravos fugidos, a que vulgarmente chamam calhambolas, passando a fazer o excesso de se juntarem em quilombos, e sendo preciso acudir com remédio que evitem esta desordem: hei por bem que a todos os negros que forem achados em quilombos, estando neles voluntariamente, se lhes ponha com fogo uma marca em uma espádua com a letra F, que para este efeito haverá nas câmaras: e se for executar esta pena, for achado já com a mesma marca, se lhe cortará uma orelha; tudo isso por simples mandado do juiz de fora, ou ordinário da terra ou do ouvidor da comarca, sem processo algum e só pela notoriedade do fato, logo que do quilombo for trazido, antes de entrar na cadeia. (ALMEIDA, 2002, p. 47-48).

Essa definição nos mostra que a fuga é o elemento de início da formação de um quilombo; posteriormente é o ajuntamento desses escravos, depois é a questão geográfica de localização em difícil acesso, e a seu modo de vida. Sendo assim, o quilombo pode ser visto como uma ação coletiva de moradia, trabalho. Enfim é preciso reconhecer o quilombo como uma unidade produtiva.

Encontramos a presença dos quilombos em todo o território nacional; certamente onde a escravidão/produção foi mais intensa podemos localizar mais focos dessa presença. A maioria dos primeiros quilombos brasileiros (acompanhando o processo produtivo da cana de açúcar) surgiu na região nordeste. O quilombo mais conhecido e um dos primeiros a ser formado foi o Quilombo dos Palmares, na capitania de Pernambuco, na atual divisa entre Pernambuco e Alagoas. O Quilombo dos Palmares durou cerca de 70 anos, com uma população que pode ter chegado a 15 e 20 mil pessoas. Palmares constitui-se como objeto de um grande investimento representativo para as questões que envolvem a cultura negra

no Brasil. As comunidades escravas possibilitaram certa autonomia, familiar e cultural. Observa-se:

A comunidade escrava, consolidada no tempo, se por um lado permitia ao escravo a ampliação de seus espaços de autonomia dentro do cativeiro e uma aproximação da experiência de liberdade, por outro parece ter significado uma expressiva diminuição de custos para o senhor, com a vigilância e a segurança dos cativos. Uma situação que exigiu sempre altos índices de vigilância e violência na manutenção da ordem e disciplina no cativeiro. (MATTOS, 1998, p.138-139).

Pensar nas diversas motivações que levavam os escravos a se juntarem em comunidades não é uma tarefa das mais simples. Um fato que fica claro é que essas fugas e posteriormente a organização dessas comunidades produzia princípios e normativas que os próprios escravos criavam. Como nos chama atenção Russel-Wood (2005, p. 276): “Com certeza, ao criar uma hierarquia de líderes nessas comunidades, negros agiam segundo suas próprias crenças e determinavam seus próprios critérios de seleção”. Ao observarmos essa situação, cremos que o escravo, escapando da vigilância e da autoridade do senhor, ele, ao formar essas comunidades, criava normas de convívio com as quais quem chegasse posteriormente teria que se adaptar para viver em comunidade.

A formação desse modelo de comunidade não significa que não tenham existido conflitos envolvendo escravos. Constan inúmeros casos registrados pela historiografia que esses lugares eram palcos de batalhas pelo poder. Existia dentro das comunidades uma hierarquia e que deveria ser respeitada. Os que fossem insubordinados poderiam ser punidos. Como resultado dessas disputas, temos muitas dissidências entre os cativos e comumente a separação com a formação de outros núcleos de povoamento.

Estudos atuais demonstram que os quilombos recebiam não só negros fugitivos. O quilombo passou a ser uma espécie de reduto dos menos favorecidos na sociedade colonial (brancos pobres e indígenas) e outros excluídos que lutavam contra a opressão ou procuravam abrigo. Para entender a dinâmica social de um quilombo, é necessário levar em conta as relações que se estabeleceram entre os quilombos e a sociedade em seu entorno. Sobre essas circunstâncias, observamos:

Talvez a perseguição a minorias étnicas, como judeus, mouros e outros, além do combate às bruxas, heréticos, ladrões e criminosos possa explicar o fato de que ao menos alguns brancos tivessem decidido viver em Palmares e, aparentemente, tivessem sido aceitos pela comunidade rebelde. (FUNARI, 2012, Apud: REIS; GOMES, p.35).

Embora os quilombos tivessem sido endêmicos no Brasil desde o início da escravidão de africanos, a preocupação do governo realmente só se intensificou no final do século XVIII após as revoltas do Haiti. Muitos desses quilombos não estavam longe dos centros populacionais, eles sobreviviam do comércio e dos ataques que realizavam nas cidades. Os quilombolas muitas vezes entravam na cidade para vender produtos que eram roubados. Portanto essa ideia de isolamento total falseia a realidade, tendo em vista que nos quilombos eles estavam distantes das restrições civis, eclesiásticas, e possuíam certa autonomia cultural.

A tendência desses quilombos era de ter a mesma duração da escravidão, se organizando de forma diferenciada, mudando as estratégias para fugir da presença das autoridades. Com o passar do tempo os escravos começaram a entender as rupturas da sociedade colonial e puderam se aproveitar dessas brechas. A formação de novos quilombos parecia ser um evento infundável:

Após a destruição de um quilombo, quase invariavelmente alguns dos fugitivos evitavam ser capturados e estabeleciam outro quilombo, para serem logo procurados por novos quilombolas, numa espécie de dialética da resistência escrava. A formação de quilombos era um problema crônico para os senhores e uma tática permanente dos escravos. (SCHWARTZ, 2012, p.6, Apud: REIS; GOMES, 2012, p.432).

No processo de resistência os escravos elaboraram mecanismos de combate e buscaram as brechas que pudessem ser utilizadas a seu favor. Instrumentos tidos como legais, que é o caso das irmandades e até de processos judiciais, e também os que são considerados clandestinos, como os quilombos e as fugas. Em ambos os casos contribuíram para a criação de espaços para resistência dentro da sociedade escravocrata

brasileira. Essas resistências ameaçavam, mas não eliminavam suas expressões culturais, garantindo-lhes mais espaços e ainda a criação de pontos de contatos entre eles e outros indivíduos não escravizados, o que lhes favoreciam um vínculo maior e uma melhor acessibilidade nos espaços sociais.

1.3 Comunidades negras no presente

A partir da Constituição de 1988, o termo quilombo ganha um novo sentido. Tal sentido permitiu a construção de um discurso diferente da maioria das concepções anteriores que se possuía sobre o termo. Essa mudança não se resumiu apenas a uma mudança de expressão ou de conceito, significou uma possibilidade real de se possuir um lugar onde os moradores pudessem perpetuar conhecimentos e experiências trazidas ao longo da história. Os antigos quilombos transformados em povoados, distritos, bairros suburbanos e comunidades rurais começam a ter uma visibilidade que outrora não possuíam. O território passa a ser um elemento fundamental no processo de identidade e de ressignificação dos mitos, dos elementos comuns àquela comunidade, trazendo novos sentidos e significados em tal comunidade.

Quilombo ou remanescentes de quilombos, são os termos utilizados para conferir direitos territoriais e o acesso de políticas públicas a partir do dispositivo da Constituição de 1988; com o preceito legal intensificam-se os processos de reconhecimento e legitimação de comunidades negras e de seus territórios. A inserção no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) confere direito aos remanescentes de quilombos que estejam ocupando suas terras, fazendo com que o Estado lhes deem a titulação definitiva da terra. E condição básica para essa titulação a ocupação da terra, pois nesse lugar se cria um sistema de relações que marcam o universo social da comunidade. Uma observação permitirá uma análise a que filiação étnica essa comunidade vai ser inserida, um olhar sobre as ações coletivas permitem fazer essas consideração.

Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

Para refletir sobre as questões que envolvem a demarcação territorial e a construção de uma identidade quilombola é necessário trazermos referências atualizadas, questões etnográficas que possibilitem entender os movimentos da comunidade. A memória social gerada naquela comunidade é fundamental para percebermos as leituras de mundo e as interpretações acerca de sua história, pois cada morador da comunidade é uma parte da história e ao mesmo tempo equiparam-se aos historiadores, pois tecem as informações a partir do seu relato de vida, fazendo a transmissão do patrimônio cultural através da memória e da oralidade.

A busca por um reconhecimento do Estado busca a revalorização identitária; a visão estigmatizada sobre o negro que foi desenvolvida no Brasil, provocadora de racismo de todo tipo, impacta diretamente no olhar que o sujeito tem sobre si mesmo. Portanto, essas ações não podem ser encaradas simplesmente como fatores econômicos, mas também como uma questão de resgate à dignidade humana, do resgate do respeito, e do reconhecimento de que pessoas estão em situação de desigualdade motivada pelas questões raciais.

A formalização de um direito agrário e o reconhecimento de uma comunidade não se trata apenas de um “direito à terra”. Trata-se de uma agenda política de grupos minoritários que procuram políticas reparatórias, que envolvem questões ligadas ao patrimônio, à produções artísticas (danças, músicas), à memória, à tradição oral, à história – busca preservar a identidade cultural de um povo. O território ganha simbolismo por meio do seu uso, produz uma gradual conexão entre o grupo e o espaço, construindo uma dinâmica coletiva no local. É nesse espaço que são gerados os vínculos identitários: as inúmeras comunidades quilombolas, embora tenham muitos elementos em comum, cada uma desenvolve estratégias individuais e particulares para desenvolver sua produção cultural. Nas palavras de O’dwyer (2002, p. 33),

A conservação de elementos de culturas africanas (...) não é determinante na caracterização histórico-antropológica de uma comunidade rural negra como remanescente de quilombo. Não pode, contudo, ser ignorada nem relegada a segundo plano (...), porque deverá circular em duas mãos: na sociedade mais ampla, pelos caminhos oficiais do processo de titulação da terra, e na comunidade, pelas trilhas do seu ser no mundo, da sua percepção étnica, em que consciência de ser e comunidade etnicamente não se separam.

Desta ótica, estudos contemporâneos apontam para a probabilidade de que muitas comunidades negras quilombolas estejam diluídas entre as comunidades camponesas, como posseiros, meeiros e sem terras, tornando assim sua luta pela terra a partir de outras instituições, como os sindicatos rurais e movimentos sociais na luta pela terra, como as Pastorais da Terra, Movimento dos Sem Terra (MST). Nas comunidades urbanas também foi fluído em outros movimentos sociais que trazem uma série de bandeiras vinculadas a um debate de natureza democrática, participativa, que envolve temas como gênero, relações étnico-raciais, passando por partidos políticos, instituições socioculturais, blocos carnavalescos.

A Constituição de 1988 representa um progresso, pois assegura o pleno exercício de direitos de identidade própria, ao conferir aos remanescentes de quilombos a propriedade da terra, lhes garantindo os espaços simbólicos de identidade, de produção econômica, de produção e reprodução cultural, o espaço que lhe permite instaurar novos processos de interação social, ficando assim garantido o direito da reelaboração permanente desses símbolos e significados. A partir desse convívio se formará uma multiplicidade cultural, uma pluralidade étnica, um patrimônio imaterial ampliado, que trará elementos fundamentais para o entendimento não só daquela comunidade, mas produzirá um entendimento de quanto é múltipla a produção de identidade e da criação cultural no Brasil.

1.4 São José da Tapera: A estruturação de um Município²

² As informações contidas nesse tópico estão ligadas as informações transmitidas oralmente e fazem parte do imaginário da cidade.

O povoamento da região que hoje é o município de São José da Tapera se deu por volta dos anos de 1900; as terras da região eram aproveitadas para a agricultura, as primeiras levas de povoamento deram com duas famílias principais: a de João Marciano da Silva e a de Antônio Francisco Alves, esses dois lavradores foram os primeiros moradores a ocupar a região.

Com a formação de uma pequena comunidade, alguns anos depois o Sr. Afonso Soares de Vieira, vindo de Pão de Açúcar, passou a integrar a comunidade sendo, esse responsável por estabelecer o primeiro ponto comercial. Este ponto comercial tinha como principais produtos a venda de grãos (Feijão e Milho), assim como farinha e produtos diversos como: querosene, sabão, açúcar, sal, etc.

A região começou a ser habitada por um maior número de pessoas, logo algumas coisas que ocorriam na sede política (Pão de Açúcar), também estavam presentes no povoado, por exemplo, as realizações de missas. A tradição oral relata que a primeira missa foi realizada ao ar livre em homenagem a São José, que passa a ser o padroeiro da localidade; o Pe. José Soares Pinto, responsável pela paróquia de Pão de Açúcar, recebe uma doação de 4 tarefas de terra para a construção de uma capela religiosa, e que após a construção da capela, a mesma recebeu o nome de Capela de São José, que posteriormente veio batizar a localidade de Povoado de São José.

A partir da aglomeração de casas de taipas³, que à época eram denominadas de taperas⁴, cuja palavra possui significado popular de "casa velha ou abandonada". O termo tapera é utilizado em algumas regiões do Brasil como um sinônimo de "lugar feio" ou "espaço abandonado e destruído". A junção do lado devoto das pessoas do lugar com a situação de moradia determina o nome do então povoado, que fica conhecido como "Povoado de São José da Tapera".

O povoado de São José da Tapera emancipou-se do município de Pão de Açúcar em 24 de dezembro de 1957, pela Lei nº 2.084. Porém essa Lei só entrou em vigor no dia 1 de Janeiro de 1959, data que se oficializou a emancipação. O município de São José da

³ Também conhecida como taipa de mão, taipa de sopapo ou taipa de sebe, é uma técnica construtiva antiga que consiste no entrelaçamento de madeiras verticais fixadas no solo, com vigas horizontais, geralmente de bambu, amarradas entre si por cipós, dando origem a um grande painel perfurado que, após ter os vãos preenchidos com barro, transformava-se em parede. Podia receber acabamento alisado ou não, permanecendo rústica, ou ainda receber pintura de caiação.

⁴ Tapera é uma palavra de origem indígena, surgiu do tupi-guarani *taba uêra* onde *taba* significa "aldeia"; e *uêra* quer dizer "extinta" ou "abandonada".

Tapera está localizado na Região Oeste do Estado de Alagoas, limitando-se a norte com os municípios de Senador Rui Palmeira e Carneiros, a sul com Pão de Açúcar, a leste com Monteirópolis e Olho d'Água das Flores e a oeste com Piranhas.



Figura 1 – Mapa de Alagoas

A área municipal ocupa 519,64 km² (1,87% de AL) sendo o décimo município em extensão territorial em Alagoas, inserida na mesorregião do Sertão Alagoano e na microrregião de Santana do Ipanema. Fica a 245 km da capital alagoana, o acesso a partir de Maceió é feito através das rodovias pavimentadas BR-316, BR-101 e AL-220.

1.5 Aspectos demográficos e socioeconômicos

O município de São José da Tapera, de acordo com o censo realizado pelo IBGE 2010, é composto por uma estimativa populacional total residente de 30.088 habitantes que faz com que a cidade atinja a segunda colocação da micro região de Santana do Ipanema, que possui 10 cidades, e seja a décima nona entre os cento e dois municípios alagoanos, dos quais 14.850 do sexo masculino (49,35%) e 15.238 do sexo feminino (50,65%). São 11.637 os habitantes da zona urbana (38,68%) e 18.451 os da zona rural (61,32%).

Possuindo uma densidade demográfica de 60,77 hab/km². Essa população rural reside nos aproximados 65 sítios e 5 povoados (Caboclo, Torrões, Pilões, Marruá e Brejinho) e na zona urbana, com 7.124 domicílios, sendo 4.071 domicílios rurais (57,14%) e 3.053 domicílios urbanos (42,85%).

De acordo com o Sistema Nacional de Informações Sobre Saneamento, que apresentou dados de 2015, ainda demonstram-se desigualdades e as deficiências nas áreas de infraestrutura. Em relação à população que recebe o abastecimento de água canalizada é 15.568 (51,74%), isso demonstra que quase 50% da população não tem acesso a água encanada.

Na estrutura econômica, segundo os dados do IBGE o município apresenta um salário médio mensal dos trabalhadores formais a média de 2,4 salários, o que faz com que a cidade seja a primeira da microrregião de Santana do Ipanema e a quinta do estado, mas por outro lado, quando analisamos o percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até ½ salário, temos 56% da população nessa categoria, colocando-a em terceira na micro região de Santana do Ipanema e em décima segunda no estado. Segundo o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome, em 2015 possui 20.201 números de pessoas beneficiadas com o Bolsa Família, o que representa um percentual de 67,15% da população. O grande percentual de participação da população no Programa Bolsa Família demonstra os quadros de pobreza, miserabilidade, vulnerabilidade social e outras privações que as famílias sofrem, essas situações fazem com que o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) seja de 0,527, o que na escala de faixas de desenvolvimento é classificado como baixo.

1.6 Aspectos naturais

O município de São José da Tapera se encontra dentro da faixa de zona tropical (Nordeste Ocidental) com grandes irregularidades na distribuição de chuvas, sendo que os períodos de estiagens variam de 7 a 8 meses, com pequena concentração de chuvas no período entre abril e junho. A precipitação média anual do município varia de 400 mm a 900 mm. Já a temperatura média, de 24,5 °C. A vegetação predominante é a caatinga, em geral rala e de porte baixo.

De acordo com o Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Médio Sertão Alagoano (2013, p.50), o território apresenta sérios problemas ambientais como a escassez dos recursos hídricos, um avançado processo de assoreamento de corpo d'água, desertificação, desmatamento das matas, poluição, com despejo dos resíduos de esgoto e lixo de forma incorreta, fatores que contribuem para uma péssima qualidade de vida e o baixo desenvolvimento sustentável.

Em relação aos recursos hídricos, a unidade territorial é abastecida pelo rio São Francisco, a água do rio é utilizada principalmente para o consumo humano e a produção agrícola, nesse processo produtivo temos que destacar o Canal do Sertão⁵, pois além de atender o consumo humano, tem como propósito a produção hidroagrícolas.

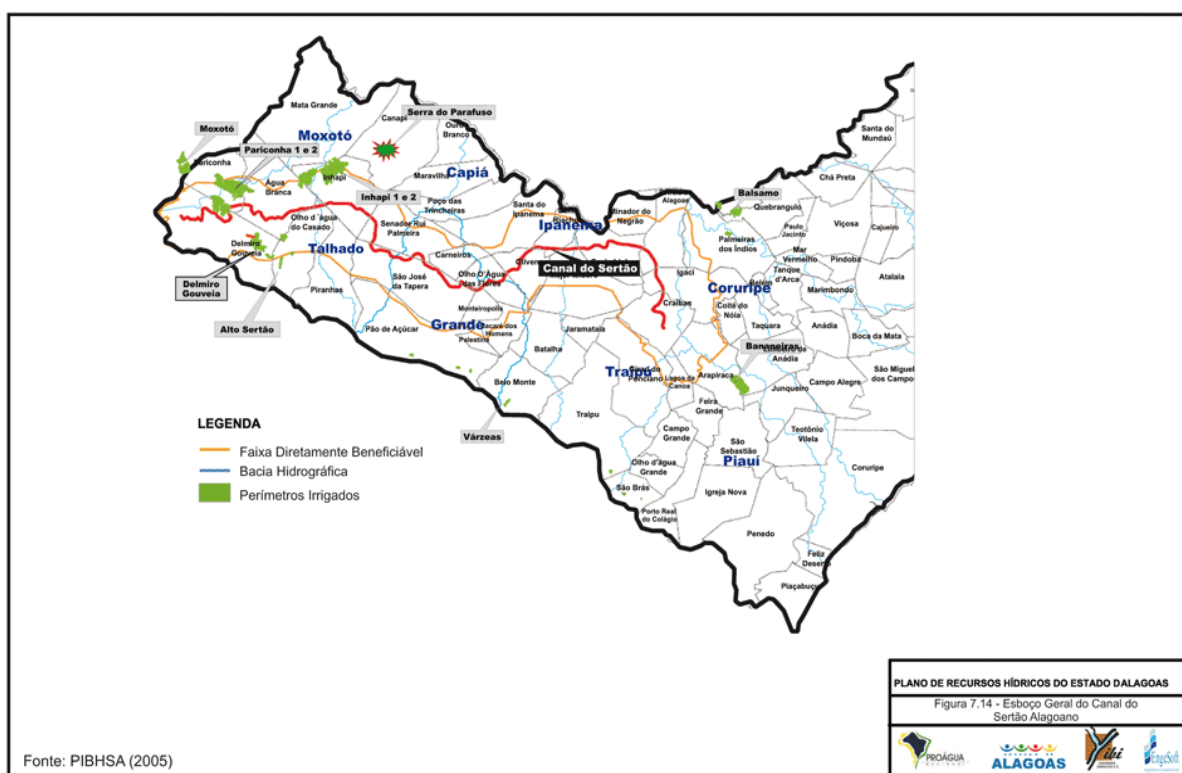


Figura 2 - Mapa do Canal do Sertão – Fonte: PIBHSA (2005).

⁵ A construção do Canal do Sertão teve início em 1992, porém a obra teve diversas paralisações; atualmente o projeto faz parte do projeto de recursos hídricos do PAC 2 (Programa de Aceleração do Crescimento) com mais de 65 km construídos e já disponibiliza água para o consumo humano, atividades agrícolas e animal nos municípios de Delmiro Gouveia, Água Branca e Pariconha. O objetivo final é atingir 250 km de extensão, levando água a mais de um milhão de pessoas, de 42 municípios, no seu percurso até a cidade de Arapiraca, totalizando 102 comunidades rurais que estão às margens do seu percurso.

No tocante à produção animal, as atividades predominantes são ovinocaprinocultura, pecuária bovina, além de equinos e suínos (em menor quantidade) e animais de pequeno porte como galinhas, patos e guinés, que geralmente são para o consumo próprio.

A estrutura fundiária do município é formado por pequenas e médias propriedades, sua atividade base é a agricultura da produção familiar, em cujo modelo os trabalhadores são caracterizados pelo pertencimento a mesma família e um percentual da produção é destinada ao consumo próprio; esse é o modelo de sobrevivência agrícola mais característico dessa região, pois fornece grande parte dos alimentos que compõem a cesta básica da população, gera renda e emprego para os produtores, pois além do consumo próprio, o excedente é vendido. Ainda que atividades de bases não agrícolas estejam se incorporando tão intensamente na vida da população sertaneja, a agricultura familiar ainda representa o lastro de unidade familiar rural e garante a continuidade da família no campo.

O principal produto da região é o feijão. Hoje a agricultura é basicamente de subsistência. Planta-se milho, feijão, mandioca. Há também pequenos criatórios de ovinos, caprinos, bovinos e suínos. Por se tratar de uma comunidade agrícola, a aposentadoria rural é outra forma que algumas famílias utilizam para sobreviver. As dificuldades vivenciadas pela população do Caboclo promovem a emigração, principalmente dos mais jovens, que vão procurar outras oportunidades nos grandes centros.

1.7 Povoado Caboclo

A comunidade Caboclo é umas das 68 comunidades negras existentes no estado de Alagoas, está localizada no sertão, distanciando 235 km da capital Maceió. Uma das principais vias de acesso ao povoado Caboclo é pela AL-220, a comunidade fica as margens dessa rodovia, o que facilita o acesso.

A população de Caboclo, estimada em 855 pessoas segundo os dados do IBGE no censo 2010, das quais 431 são mulheres, que corresponde a 50,8% da população, e 417 são homens, correspondendo a 49,2% da população, formada basicamente por familiares, aglutinada em torno dos laços de consanguinidade e afinidade. Ainda pelos dados do IBGE, senso 2010, existem 267 domicílios particulares e coletivos no povoado. Esses

dados se referem especificamente ao povoado, pois existem sítios e outros povoados espalhados próximo à comunidade, que aumentariam a concentração populacional.

O povoado Caboclo está localizado na zona rural de São José da Tapera; próximo dele existem outros povoados (Cacimba do Barro, Furnas e Brejinho) e mais de 16 sítios em seu entorno, as rotas de acesso entre esses povoados são as estradas vicinais. O deslocamento por essas estradas nem sempre é fácil conduzir, principalmente nos períodos de chuvas. São diversas partes baixas com riachos, na época das cheias a estrada é costumeiramente total ou parcialmente inundada.

A parte central do povoado é formada por um conjunto de moradias que delimita o espaço comunitário, onde se encontram edificações importantes à comunidade: as igrejas, as duas escolas, os estabelecimentos comerciais, posto de saúde. Nessa área fica a maior concentração de casas. O povoado é circundado por várias roças, nas quais os moradores realizam suas atividades agrícolas.

No povoado as relações religiosas são concentradas basicamente nas doutrinas cristãs assumidas em duas denominações religiosas: podemos encontrar a Igreja Católica e Assembleia de Deus. A maioria dos moradores do povoado declara-se católica. Nos festejos do padroeiro do povoado, São José, há novenas e uma procissão com a imagem, a procissão inicia-se em um sítio próximo chamado Suçuarana até a sede do povoado. No primeiro dia (terceiro sábado do mês de outubro) da festa, ergue-se um mastro que permanece até completar os nove dias de festa. O mastro é enfeitado com as fitas e flâmulas do padroeiro São José. Durante o período da festa facilmente se encontra à porta da igreja a banda de pífano tocando, demonstrando que a comunidade está em festa.

Durante os dias da festa existem as atividades sacras como missas e rezas, como também as profana. São colocadas barracas que vendem comidas, bebidas alcoólicas, com permissão para a prática de jogos de azar, bingos, tiros ao alvo. O encerramento real da festa ocorre logo após a missa com uma festa com atrações seculares.

No campo educacional a comunidade é atendida por duas escolas: uma escola municipal, a Escola Municipal Agostinho dos Anjos, que funciona os três turnos atendendo cerca de 280 (duzentos e oitenta) estudantes nos segmentos do Ensino Fundamental, e a Escola Estadual do Caboclo, que funciona no horário vespertino e noturno, atendendo cerca de 170 (cento e setenta) estudantes no segmento do Ensino Médio.

Para o atendimento das crianças em idade pré-escolar existe uma creche que atende a aproximadamente 30 (trinta) crianças. A presença do poder público nas práticas de

assistência social é realizada para toda a comunidade através do atendimento do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI e do Centro de Referência da Assistência Social - CRAS. Possui também um posto médico, com atendimento semanal de segunda a sexta-feira.

O povoado, durante as sextas-feiras pela manhã, serve como ponto de referência para as pessoas das comunidades e sítios mais próximos, pois nesse dia se realiza a feira livre de carne, frutas e verduras. A venda de carne bovina, suína e caprina é realizada no chamado mercado da carne; as frutas, verduras e demais proteínas são vendidas em barracas padronizadas cedidas pela prefeitura e organizadas na rua, que fica interditada para a realização da feira. Chamamos atenção para esse fato da existência da feira livre, pois esse modelo de venda no município só se apresenta nesse povoado e na sede comercial da cidade.

Esse momento de feira livre torna-se um espaço ideal para vender diversos produtos, não só alimentares. Durante a feira no povoado podemos encontrar barracas que vendem roupas, CDs e DVDs, material de limpeza, bijuterias, relógios. Bem como os espaços para a realização de trocas de determinados produtos por outros.

Outros pontos importantes de socialização na comunidade são o campo de futebol e a quadra de futsal. Como nas comunidades rurais as atividades de lazer em muitos casos estão reduzidas às condições locais, o divertimento principal passa a ser a prática esportiva. O campo de futebol é utilizado quase todas as tardes por moradores do povoado. Geralmente aos domingos, de forma mais contundente, o futebol aparece como uma alternativa viável para o divertimento, aos domingos são realizados os chamados “torneios”. Essa competição cria um espaço social de lazer, seja nos torneios realizados no próprio povoado, ou ainda, como os chamados “passeios”, que é quando os times do povoado vão jogar em outros povoados, sítios e cidades.

O núcleo que apresenta as melhores condições da região e constitui o ponto de apoio para sua população, os demais sítios se articulam com a comunidade considerando a proximidade dos mesmos.

As habitações em sua maioria são feitas de alvenaria, mas ainda é possível encontrar algumas poucas casas de taipa, geralmente com poucos cômodos e poucos móveis, sendo os principais adornos os santos do catolicismo popular e os retratos familiares (muitos deles ainda pintados a óleo, muito comuns no Sertão).

Outra característica que chama a atenção é com relação à organização socioespacial e a distribuição das casas, no centro do povoado está localizada a praça, onde os eventos religiosos, as festas populares são realizados, a Igreja Católica, algumas casas comerciais, bares, padaria, enfim o espaço de maior movimento da comunidade. Com relação às moradias podemos notar que elas foram construídas e organizadas principalmente em casas conjugadas (parede colada). As casas mais antigas do povoado foram construídas em torno da praça central, formando um campo de familiaridade e entre toda a vizinhança.

Os meios de transporte utilizados pela comunidade para locomoção entre o Caboclo e demais sítios e povoados da região ocorrem a partir de pequenos veículos (motos e carros) particulares, e mototaxistas. O transporte feito para ir para a sede do município e para outras cidades geralmente é feito a partir de algumas lotações (van e micro-ônibus). Como podemos notar pelas características aqui descritas, os meios de transporte utilizados pela comunidade são comuns em outros lugares também. No período das chuvas o transporte fica mais complicado devido às cheias, tornando alguns transportes inapropriados para o deslocamento.

A organização de uma comunidade pode variar e ser modificada ao longo do tempo. Surgem novas necessidades e essa comunidade promove mudanças, mas existem outras características que resistem às mudanças e outras, mesmo com modificações, permanecem perceptíveis às influências do passado.

1.8 Toponímia, ocupação territorial e uso da terra

O ato de nomear um lugar não é simplesmente colocar um nome, quando se nomeia um território se observa a interação existente entre esse espaço e os sujeitos que ali habitam. Possuem uma ligação direta com os aspectos linguísticos sociais, culturais, geográficos e históricos daquela localidade. O nome e os significados atribuídos a ele são essenciais para a cristalização da identidade e para conservar a história da comunidade e do grupo que fundou o local; o nome do local pode trazer sugestões de identidade, de estrutura física, de estrutura geográfica, de estrutura histórica.

Enfim a toponímia⁶ reforça fortemente as sugestões de identidade ou de estrutura que podem estar latentes na própria forma física ou cultural. Nesse sentido, os topônimos podem traduzir o simbolismo, a história, a memória, a identidade e as peculiaridades naturais de uma dada comunidade, região, país, continente.

Contudo, é fundamental compreender os topônimos a partir dos diferentes significados, olhares e áreas de atuação, pois o Brasil tem dimensões continentais; os sentidos desses nomes e significados podem variar de acordo com a localização, e outro elemento que devemos observar é a maneira dinâmica, constantemente em que se (re)inventam as palavras e os seus significados ao longo do tempo e do espaço, adquirindo sentidos e perdendo outros. Portanto os valores socioculturais, econômicos, políticos e religiosos podem determinar a mudança do sentido de um nome.

O nome da comunidade é Caboclo; caboclo é uma categoria de classificação social complexa que inclui questões que envolvem a geografia do lugar, as questões raciais, (sendo o caboclo o resultado de uma “mistura racial” que se refere ao filho do branco e do índio) entre outras categorias, e de classe. Sobre essa questão vemos:

O termo identifica uma categoria de pessoas que se encontra numa posição social inferior em relação àquela com que o locutor ou a locutora se identifica. Os parâmetros utilizados nessa classificação coloquial incluem as qualidades rurais, descendência indígena e “não civilizada” (ou seja, analfabeta e rústica), que contrastam com as qualidades urbana, branca e civilizada. Como categoria relacional, não há um grupo fixo identificado como caboclos. O termo pode ser aplicado a qualquer grupo social ou pessoa considerada mais rural, indígena ou rústica em relação ao locutor ou à locutora. (LIMA, 1999, p.7.).

Caboclo, portanto, consiste em caracterizar uma situação social compartilhada por indivíduos sem grandes expressividades no cenário político, econômico e cultural no

⁶ Toponímia (significando, “nome de lugar”) é a divisão que estuda os topônimos, ou seja, nomes próprios de lugares, da sua origem e evolução; é considerada uma parte da linguística, com fortes ligações com a história, arqueologia e a geografia. Além dos nomes de localidades (cidades, vilas, municípios, províncias, países, etc.), a toponímia estuda nome de rios e outros cursos de água, nome de montes e outros relevos; nomes de subdivisões administrativas e de estradas.

Sertão alagoano. No mesmo sentido da situação de miserabilidade, vemos que o termo representa um aldeamento, uma união de pessoas que se caracterizam por estarem em situação adversa. Segundo a tradição oral, os primeiros habitantes da comunidade foram Pedro dos Anjos, Lício e Zé Norinha, povoaram o povoado por volta de 1825, o nome do local é atribuído a uma tribo indígena que vivia em terras vizinhas a desses senhores.

“Caboclo e índio são termos equivalentes no sentido de que ambos são essencialmente rótulos de identificação que podem ou não ser usados para a auto identificação”. (Lima, 1999, p. 12).

Notamos que o termo faz referências às situações econômicas e sociais desprestigiadas, envolvem conotações de atributos raciais, fazendo menção para a posição inferior na estrutura social e particularmente no meio rural. Traz consigo uma carga histórica que ressalta que uma das classes se sobrepõe a outra. É na própria nomenclatura que se apresentam as situações daqueles que são assim chamados.

As condições históricas da ocupação territorial do povoado Caboclo não se diferem da maioria das ocupações da região Nordeste e do Brasil, onde a situação de antigos posseiros é a forma mais comum presente nos relatos entre os membros da comunidade. Os proprietários atuais estão relacionados à herança das terras que foram adquiridas por duas ou três gerações passadas. Geralmente apropriação da terra é familiar, outras pessoas chegaram a ter o direito à terra mediante a compra. Devido essa situação, atualmente os conflitos pela posse da terra são muito raros. Existe uma “consciência” dos limites territoriais, o que de certa forma ajuda a garantir o espaço social daquela comunidade, um espaço que vem assegurando a unidade e a identidade do grupo. A terra extremamente árida e as melhores áreas para o plantio estão sob o domínio de poucos fazendeiros. A prática de arrendamento surge como alternativa a essa situação de não posse da terra.

1.9 Processo de reconhecimento enquanto Comunidade Remanescente de quilombos

Em 07 de junho de 2009, a senhora Valdirene da Silva, líder comunitária na comunidade Caboclo, coordenou a reunião que se tratava das questões relacionadas ao processo de reconhecimento como comunidade quilombola.

Nessa reunião estiveram presentes diversas personalidades locais, incluindo dois convidados externos extremamente necessários à questão do reconhecimento da localidade; representando o ITERAL⁷, a senhora Berenita Maria, gerente do Núcleo de Quilombolas do ITERAL, e a senhora Sandreana Mello, sendo essa responsável pelo registro áudio/visual do mapeamento etnográfico de comunidades rurais de Alagoas, e outros convidados, representando a comunidade Caboclo.

Essa reunião teve como pauta principal “o processo de identificação quilombola e sua autodefinição enquanto remanescente quilombola”. Nesse dia se oficializou o pedido de certificação junta a Fundação Cultural Palmares. Foi apresentada durante a reunião a importância desse processo para a comunidade e os direitos que essas comunidades certificadas possuem enquanto comunidades tradicionais, como direito à terra e as garantias ligadas à sobrevivência humana por terem um tratamento diferenciado e preferencial diante das políticas públicas. Quarenta pessoas votaram a favor para se começar o processo de reconhecimento da autodefinição como comunidade quilombola, a ata de reunião e de declaração foi subscrita por quarenta e uma pessoas.

Em 05 de agosto de 2009, foi encaminhado pelo ITERAL à Fundação Cultural Palmares a ata da assembleia realizada na comunidade Caboclo. No dia 24 de agosto há o pedido por parte da Diretoria de Proteção do Patrimônio Afro-Brasileiro, junto a Fundação Cultural Palmares para que se dê a abertura de processo administrativo para emissão de certificação de Autoidentidade como comunidade remanescente de quilombo, com fulcro na Lei nº 7.668/88, Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, artigos 215 e 216 da Constituição Federal de 1988, Decreto nº 4887/2003 e Portaria 98 de 26/11/2007.

No dia 06 de outubro de 2009, saiu a **CERTIDÃO DE AUTODEFINIÇÃO**. A Fundação Palmares certifica que a Comunidade de Caboclo, localizada no município de São José da Tapera/AL, Registrada no Livro de Cadastro Geral n.o 012, Registro n. 1.208,

⁷ O Instituto de Terras e Reforma Agrária de Alagoas (ITERAL) é uma autarquia do governo de Alagoas, vinculada à Secretaria de Estado da Agricultura, Pesca e Aquicultura (SEAGRI), que tem por objetivo executar a política agrária e fundiária do Estado e contribuir para o desenvolvimento do homem no campo. Sua política operacional desenvolve ações em parceria com outros órgãos, permitindo o resgate da cidadania. O instituto foi criado pela Lei 6.223, de 08 de Janeiro de 2001, pelo então governador Ronaldo Lessa.

f. 23, nos termos do Decreto supra mencionado e da Portaria Interna da FCP n. 98, de 26 de novembro de 2007, publicada no Diário Oficial da União n. 228 de 28 de novembro de 2007, Seção 1, f. 29, **SE AUTODEFINE COMO REMANESCENTES DE QUILOMBO.**

A memória social que se constrói com a sociedade do entorno, é pautada na ideia de uma origem comum relacionada a negros que tiveram uma relação com o regime escravocrata, mas chegaram a região como pessoas livre ou em busca da liberdade, relacionando-se diretamente com branco e indígenas que ali já estavam. É dentro desse contexto que a comunidade de remanescentes de quilombos Caboclo articula os fios da memória, fortalece a integração a partir de formas associativas com base na identidade quilombola, possibilitando as práticas que demarcam as suas relações econômicas, políticas e culturais.

Um dos elementos que podem contribuir para o fortalecimento das ideias acerca da comunicada é a educação. Através da educação se constroem valores e ideias que podem corroborar com os anseios e os objetivos sociais. Sendo assim as escolas da comunidade desempenham um papel fundamental nesse processo.

1.10 A escola: campo de pesquisa

1.10.1 Breve contextualização

A escola foi construída no ano de 1964 e funcionou inicialmente como escola de ensino fundamental, oferecendo o que se chamava de ensino primário⁸ (1ª a 4ª séries). Nesse período a escola servia às populações do povoado Caboclo e do povoado Cacimba do Barro, como também aos residentes de sítios vizinhos, tendo em vista que o processo de

⁸ O ensino primário, educação primária ou instrução primária constitui o primeiro estágio da educação escolar de diversos países, sendo normalmente realizado por crianças com idade a partir dos seis anos. Conforme o sistema educativo, a sua duração pode variar, sendo, normalmente, precedido pela educação pré-escolar e seguido pelo ensino secundário. A sua designação oficial também pode variar de país para país, sendo frequentes denominações alternativas como "ensino fundamental", "ensino elementar" ou "ensino de base".

escolarização da região era bastante deficitário. A escola funcionou com o ensino fundamental menor até os anos de 1998.

No ano de 1999 a escola foi cedida à rede municipal, reabrindo para a rede estadual no ano de 2000, ofertando o ensino fundamental do 5º ao 9º ano e o Ensino Médio. Com uma política educacional mais presente nas comunidades do entorno do povoado com a criação de escolas municipais que passaram a atender o ensino fundamental menor e fundamental maior, a escola perdia alunos nessa modalidade, até que no ano de 2010 a escola passou a ofertar apenas o Ensino Médio, nos turnos vespertino e noturno, continuando assim até os dias de hoje. Nos últimos anos a escola vem atendendo em média 200 (duzentos) alunos por ano, distribuídos pelas 06 (seis) turmas do ensino médio (1º, 2º e 3º anos A e B).

No seu aspecto físico a escola possui 4 (quatro) salas de aula, sendo uma delas utilizada como um depósito de livros e outros materiais dos laboratórios de Química, Física e Matemática, este espaço também é utilizado como ambiente de estudo ou uma biblioteca. As dificuldades com relação a esse espaço de estudo é que o mesmo não foi preparado para tal objetivo, mas conta com a presença de um funcionário específico para acompanhar e orientar os acessos e prestar apoio específico.

Ainda nos aspectos físicos a escola possui as mesmas características de outras escolas das zonas rurais de Alagoas e do Brasil. Os problemas também apresentados na parte estrutural certamente não é prioridade da Escola Estadual do Caboclo, os banheiros apresentam problemas estruturais com a falta de água nas torneiras e nas descargas e a falta de acessibilidade.

A falta de água é dos problemas mais recorrentes da escola, pois o fornecimento de água para o povoado é péssimo, em média chega água uma vez por mês, o que faz com que a escola não receba água pela companhia de abastecimento. Toda água que é utilizada na escola é cedida por vizinhos da escola e por uma funcionária da mesma.

Pensar educação cotidiana é estar convivendo com a realidade mais profunda e que muitas vezes não se deseja. Por falta de condições adequadas para se trabalhar, os improvisos são comuns no dia a dia de uma escola. No caso da Escola estadual do Caboclo temos dois improvisos muitos claros na parte estrutural, primeiro: 1 (um) almoxarifado improvisado num espaço entre duas salas, segundo: 1 (uma) sala que é utilizada como

secretaria, onde se realizam as atividades cotidianas da parte administrativa, como trâmites de documentos diversos, emissão de transferências, históricos e efetivação de matrículas, que também serve de arquivo para as atas e documentos da escola; que também é onde funciona a sala dos professores, a sala da direção e a sala de coordenação.

As repartições não existem e o espaço se torna pequeno para o grande número de atividades que se realizam no ambiente, os ruídos sonoros produzidos por uns e outros durante a realização de suas atividades acabam simplesmente por interferir diretamente no andamento dos trabalhos de ambos.

Na escola existe uma espécie de pátio que é o espaço de maior socialização entre os alunos, é neste mesmo espaço que os alunos comem a merenda, onde são realizadas as atividades culturais, gincanas, festas, atividades de apresentação de miniespectáculos e peças teatrais, esse espaço é aberto e já foi utilizado, inclusive, como sala de aula.

1.10.2 Perfil dos estudantes

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual do Caboclo, os alunos da escola, em sua maioria, são filhos de agricultores, pecuaristas, assalariados, de origem da comunidade e dos sítios e povoados circunvizinhos. A maior parte dos pais dos alunos são analfabetos, outros possuem formação diversas (completa/incompleta). Uma pequena parcela compõem-se de funcionários públicos das áreas da saúde e da educação municipal.

O perfil socioeconômico dos alunos é de pertencer a camadas populares menos favorecidas, a maioria dos alunos são usuários do Bolsa Família, e de outros programas assistenciais do governo federal, além daqueles que decorrem da necessidade de trabalho, muitos deles recorrem a outros estados brasileiros para conseguirem empregos. Devido às condições socioeconômicas é gerado o problema da evasão escolar. Outro problema apontado pelo PPP, que contribui para evasão escolar, são os relacionamentos precoces dos adolescentes que abandonam os estudos para assumir uma vida conjugal.

O PPP descreve a condição de saúde e de relações sociais desses estudantes como: “sendo portadores de boa saúde física e mental/conduta moral, demonstrando atenção, interesse e participação nas atividades escolares e extraescolares; têm um bom

relacionamento interpessoal entre todos que envolvem a escola/família/sociedade”. (PPP, 2016, p.14)

Outro problema apresentado pelo PPP com relação ao perfil dos estudantes, trata da falta de hábito da leitura, apresentando razões para que isso aconteça como a falta de exemplos dentro do ambiente familiar. A falta de leitura produz uma linguagem e uma língua coloquial e regional.

1.10.3 O Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico de uma instituição escolar “poder ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada (...)”. (Vasconcellos, 2002, p. 169.). Mediante essa definição podemos entender claramente que não se trata apenas de uma formalidade, mas de uma intervenção participativa no cotidiano escolar, na interação e na organização das práticas diretas na instituição, envolvendo a construção coletiva de todo esse processo.

O PPP da unidade escolar pesquisado foi reformulado no final de 2015 e início de 2016 e apresenta como objetivo geral da unidade escolar “Oferecer um ensino de qualidade que garanta o acesso e a permanência dos alunos na escola, tornando-os capazes de pensar e agir com consciência crítica e transformadora na sociedade”. (PPP, 2016, p.4.). E apresenta como missão:

Contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, capazes de atuar como agentes de transformação na realidade onde está inserido, garantindo uma base de conhecimento que proporcione ao educando maior conscientização no desenvolvimento do processo educacional, condições de acesso ao mundo do trabalho e continuação em estudos posteriores, bem como uma mudança de comportamento de forma positiva para o mesmo poder agir como agente ativo e transformador da sociedade na qual está inserida buscando melhores condições de vida para si e sua coletividade, e com seu interesse e desempenho resgatar a excelência da escola pública. (PPP, 2016, p.5.).

Entendemos que o projeto político pedagógico deverá contemplar não apenas as demandas do ensino-aprendizagem, mas está em constante diálogo com o meio social no

qual a unidade escolar está inserida, abarcando dessa forma a diversidade social, política e econômica do local. Essa ideia foi inserida no segundo ponto dos objetivos específicos “Proporcionar na comunidade escolar a convivência harmoniosa e criativa, abrindo as portas à participação e reflexão a respeito da realidade como um todo.” (PPP, 2016, p.4.). Abrir os espaços escolares para a participação externa é oportunizar a comunidade a falar e dizer quais são os caminhos que ela quer que a escola percorra, que olhares essa comunidade possui com relação à escola e seus objetivos.

Observamos também, por meio da análise do Projeto Político Pedagógico, que a unidade escolar pauta suas ações no princípio da gestão democrática, que é uma garantia da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sendo resultado de muitas lutas de diversos segmentos da sociedade civil organizada e em especial de educadores e do movimento estudantil. No PPP existe um item que trata especificamente sobre a gestão democrática, onde vemos:

Democratizar a gestão escolar requer, fundamentalmente, que a sociedade possa participar do processo de formulação e avaliação da política de educação e na avaliação da política de educação e na fiscalização de sua execução, através da incorporação de pais, alunos, professores e funcionários envolvidos direta ou indiretamente no processo educativo, e que, normalmente, estão excluídos das decisões, ou seja, significa abrir espaços de consolidação da democracia através da participação no Conselho Escolar, na formulação do Plano de Ação Anual e na elaboração do Projeto Político Pedagógico. (PPP, 2016, p.15).

Porém sabemos que o fato de existirem leis que garantam a participação e a democratização do espaço escolar com as citadas, não é garantia de que o processo ocorra conforme a letra fria da lei traz. É necessária a efetivação de movimentos que resultem numa escola mais aberta, com uma gestão com a participação efetiva de todos os segmentos nas decisões, quando isso se realiza serve como um importante instrumento de consolidação da democracia na sociedade como um todo, consolida-se um processo ativo na construção da cidadania. Esse modelo é uma importante abertura para promoção de discussões sobre as temáticas relevantes para a comunidade. O fato de a escola estar fisicamente inserida em uma comunidade de remanescente de quilombos é um campo potencial de debates sobre sua realidade étnico-racial.

Que valor pode ter um pedaço de papel escrito? A teoria quando assumida por um grupo, transforma-se em “força material”. Na elaboração participativa do projeto, todos têm oportunidade de se expressar, inclusive aqueles que geralmente não falam, mas que estão acreditando, estão querendo. Muitas vezes, não falam por insegurança, por pressão do grupo ou por acomodação em função daqueles que ‘sempre falam’. O processo de planejamento participativo abre a possibilidade de um fluxo maior de desejos, de esperança e, portanto, de forças para a tão difícil tarefa de construção de uma nova prática. (VASCONCELLOS, 2002, p. 169).

Cabe ressaltar que o referido documento não apresenta de forma específica nenhuma meta que vá ao encontro da construção da identidade negra, ou de combate ao racismo ou ainda sobre a implantação da Lei 10.639/03, porém o projeto político pedagógico da unidade aponta em seu texto na parte que traz a história do povoado a informação que se trata de uma comunidade remanescente de quilombos “O nome Caboclo deu-se por existir uma tribo de índios Caboclos aqui no local. É uma comunidade remanescentes de Quilombolas (...)”. (PPP, 2016, p.11.). Entendemos com isso que existe uma lacuna que não abarca as questões ligadas às questões étnico-raciais, nessa falta de especificidade em relação a essa temática em uma unidade escolar que está presente numa comunidade de remanescente de quilombos é um ponto negativo, uma vez que não privilegia e não incentiva atividades pedagógicas voltadas para a ressignificação das relações raciais. O único momento que podemos ver alguma atividade voltada para essa questão é no ponto que se chama: “Programas didáticos e socioeducativos da escola” onde na tabela 5 “atividades desenvolvidas na escola” existe “a semana da consciência negra” no mês de novembro, essa atividade divide espaço no mês de novembro com os jogos internos da escola.

Segundo Gomes (2002, p.42) “Não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual”, convivendo com o preconceito ora velado, ora escondido, num imaginário social que trata o negro e sua cultura de maneira desigual. O processo de afastamento entre cultura e grupo racial refere-se à perda de identidade cultural de um grupo negro genericamente conceituado, a favor de uma cultura nacional associada a toda a

população plurirracial brasileira, independentemente das múltiplas origens étnicas de um país de imigrantes.

É importante pensar um modelo educacional que comporte e contribua para o fortalecimento da diversidade, apoie o fortalecimento das identidades individuais e coletivas. Em especial uma educação com o objetivo de contribuir para que os afro-brasileiros se sintam representados nos programas de conteúdos, nos espaços de valorização produzidos pela escola. O conhecimento produzido por um novo olhar pedagógico certamente trará resultados que ultrapassam os muros escolares.

Como podemos observar mesmo dentro dos marcos legais, o Projeto Político Pedagógico não contempla a formação da identidade afrodescendente. Como também não atende as necessidades impostas pela Lei 10.639/03. O que torna mais difícil a implantação das determinações compostas nessa lei. A produção do conhecimento de entendimento das relações raciais fica obscuro diante de tal esquecimento.

Desejar uma educação que possa produzir mudanças no comportamento social deve ser a ideia condutora de todas as atividades que envolvam a produção de conhecimento. Como veremos no Capítulo seguinte, a escola é um ambiente fundamental para a construção de uma identidade. Espaço para construção do conhecimento histórico e do conhecimento sobre si, meditar que a escolar é um espaço ideal para construir valores que rompam com a discriminação, o preconceito e toda a forma de diminuição do ser humano.

No Capítulo 2 faremos ponderações sobre os arcabouços legais que indicam caminhos e representam uma educação pensada para com o propósito de levar um conhecimento capaz de produzir significados para a vida cotidiana. Poderemos observar que, mesmo existindo a legislação específica que trata do tema, a Lei 10.639/03, mesmo estando em uma escola numa comunidade quilombola, essa perspectiva de ensino ainda é um grande desafio para professores, corpo diretivo e comunidade em geral.

CAPÍTULO 2

IDENTIDADE, ESCOLA, LEI 10.639 E CONHECIMENTO HISTÓRICO: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

A questão da identidade está presente nas sociedades modernas, existe uma tentativa de entender os fenômenos sociais, as manifestações culturais que frequentemente passam por alguma transformação. O sujeito moderno é estudado tendo como objetivo captar as percepções de significados por ele construídas, no sentido de entender o indivíduo e suas visões acerca da realidade e das circunstâncias que o cercam. São essas circunstâncias que atuam efetivamente na construção da identidade pessoal, decorrentes de certas vivências particulares, como da mesma forma no seu envolvimento na vida pública.

No presente capítulo traremos uma reflexão sobre o conceito de identidade, a identidade e sua relação com o Estado, a formação da identidade afrodescendente e como essa identidade se constrói em territórios quilombolas. A ligação entre o conhecimento histórico e a formação da identidade. Apresentaremos uma reflexão sobre o processo de educação escolar quilombola, como o conhecimento histórico pode e deve ser utilizados no combate à discriminação racial. Exporemos sobre a construção da Lei 10.639/03 e suas implicações no currículo escolar.

Entender a situação do homem moderno a partir da identidade é um desafio na busca das incertezas que o próprio processo de conhecimento pode nos levar. Para perceber esse homem moderno como um sujeito que a todo instante constrói novas identidades de acordo com suas necessidades, sejam elas materiais ou não, temos que procurar compreender os recortes da realidade analisada, sem qualquer pretensão de alcançar os conhecimentos “verdadeiros” e compreendê-los como universais e imutáveis. A identidade deve ser entendida como um processo contínuo, com inúmeras complexidades, que se redefine a todo instante trazendo em si alguns aspectos contraditórios. Como nos alerta Bauman (2005, p.16): “simultaneamente includente e excludente”, não existe uma estrutura hermenêutica que possa se solidificar diante das incertezas que se apresentam no momento histórico presente. Pensar atualmente que as estruturas que se apresentam podem possuir uma durabilidade, que possa representar algo invariável, seria certamente um erro.

Pois as estruturas montadas são construídas pensando nas situações de vantagem que possam facilitar imediatamente aos interessados. O jogo de interesses está cada vez mais evidente nas relações atuais, especialmente nas situações em que uma das partes tende a ceder alguma coisa, cujos indivíduos geralmente são vistos como perdedores ou mais frágeis.

O contexto histórico atual não permite que se possua uma identidade fixa, única imutável. Pensar uma estabilidade para a identidade não parece ser muito coerente com a situação das relações humanas atuais, os comportamentos são caracterizados pelo sentimento de imediatismo, a ideia de levar “vantagem em tudo” está presente como nunca visto na história da humanidade, a fragilidade das relações humanas atualmente são perceptíveis, todos são suspeitos de estarem se aproveitando da situação, todos passam pelo sentimento de descrédito. No mundo moderno acompanhando a velocidade tecnológica, as relações humanas cada dia são menos duradouras, descartáveis. “Em outras palavras, laços e parcerias tendem a ser vistos e tratados como coisas destinadas a serem consumidas e não produzidas; estão sujeitas aos mesmos critérios de avaliação de todos os outros objetos de consumo”. (BAUMAN, 2001, p. 187).

É necessário compreender todas essas relações humanas atuais para poder tentar compreender todo o processo de construção identitária, buscando entender o ser humano dentro das suas necessidades físicas e biológicas, observando suas necessidades subjetivas. Entender essas circunstâncias gera uma percepção peculiar da existência social de forma mais próxima da realidade efetivamente vivenciada por um grupo e/ou pelos sujeitos. Passa-se a contemplar o real como um fenômeno cultural, histórico e dinâmico cuja construção está ligada a uma teia complexa, permitindo sobre si várias interpretações.

2.1 Identidade e a crise do Estado de Bem-Estar: possível fim da identidade nacional

Existem vários estudos que demonstram de diferentes formas a crise que se instala, com o modelo do Estado de Bem-Estar Social em âmbito planetário. Em alguns países essa situação é mais bem evidenciada, e em outros países ela é acompanhada de forma mais velada. Há problemas cruciais de ordem político-econômicas que provocam ondas de

crise em todos os países; outros apontam que essa crise é a própria do capitalismo, que procura a todo custo se reinventar para se manter como modelo econômico vigente. Essas mudanças provocam necessariamente transformações no modelo de Estado. O desemprego estrutural, o subemprego, a fome, a violência, o avanço tecnológico são responsáveis diretos por mudanças na estrutura estatal. Através de novas políticas públicas se procura atender as novas demandas que a humanidade apresenta e como as tem como necessárias para a sua sobrevivência. Com isso provocam-se mudanças dentro da estruturação do próprio capitalismo. Como podemos observar:

O caráter contraditório (de crise, portanto) do modo de produção capitalista explica-se, historicamente e em formações sociais específicas, de formas e conteúdos diversos, porém, inexoravelmente, pela própria virtude de potencializar as forças produtivas e por sua impossibilidade de romper com as relações sociais de exclusão e socializar o resultado do trabalho humano para satisfazer as necessidades sociais coletivas. (FRIGOTTO, 2010, p. 69).

As políticas do Estado de Bem-Estar Social⁹, por si só, não foram capazes de eliminar o modelo econômico fundado na concentração de capital, que possui um desenvolvimento social baseado na exploração e exclusão social. Mesmo o Estado de Bem-Estar desenvolvendo políticas que visam à estabilidade no emprego, políticas de consumo de bens e serviços, previdência social, educação, políticas sociais de saúde, segurança, transportes. Esses elementos são caracterizados por buscar a criação de uma massa consumidora, com elementos que possuam financiamentos no capital público e privado.

Os limites de desenvolvimento humano desse modelo econômico vigente bastaram para provocar uma situação de instabilidade. O Estado de Bem-Estar mediante as políticas neoliberais implanta-se o modelo político/econômico de Estado Mínimo, caracterizado pelas privatizações, fim da estabilidade de emprego, cortes nas despesas com segurança, com educação, com a previdência, de forma geral com as políticas sociais. Portanto a

⁹ É um tipo de organização política e econômica que coloca o Estado como agente da promoção social e organizador da economia. Nesta orientação, o Estado é o agente regulamentador de toda a vida, saúde social, política, segurança pública, habitação, renda e seguridade social a todos os cidadãos do país, em parceria com sindicatos e empresas privadas, em níveis diferentes de acordo com o país em questão. Cabe ao Estado do bem-estar social garantir serviços públicos e proteção à população.

precarização do ser humano enquanto sujeito está claramente evidenciada cotidianamente e cada vez mais o resultado desse modelo continuará a ser a preservação do lucro e da acumulação.

Na vida prática podemos perceber de forma notória os custos sociais e humanos que essa alternativa neoliberal carrega consigo: as crises. Atualmente as ondas de crises são intermináveis e em diferentes áreas, são: hídricas, econômicas, políticas, previdenciárias, trabalhistas, ecológicas e ambientais, culturais, educacionais, na área da saúde, identitárias, enfim, a humana. O homem atual passa por um colapso humanista. Entender essas particularidades significa tentar entender que modelos de relações os seres humanos possuem entre si e entre as instituições de poder, bem como entender as mentalidades individuais e coletivas com bases nesses novos valores.

São nesses cenários de crise do Estado, portanto, e, sobretudo, que essas crises impactam diretamente sobre o processo de construção da identidade. Pois o próprio Estado toma para si o poder de definir entre o “nós” e o “eles”, criando mecanismos de definir características e definições de pertencimentos. Para o Estado, o que deveria existir era a chamada identidade nacional claramente monopolista, fechada, em que existe uma tentativa de criar modelos únicos, identidades que precisam da chancela, da aprovação do Estado. Sobre o poder do Estado nos adverte Bauman:

Não fosse o poder do Estado de definir, classificar, segregar, separar e selecionar, o agregado de tradições, dialetos, leis consuetudinárias e modos de vida locais, dificilmente seria remodelado em algo como os requisitos de unidade e coesão da comunidade nacional. (BAUMAN, 2005, p. 27).

Quando pensamos nessa crise do Estado, as identidades nacionais são abaladas; outrora o que podia produzir sentidos à uma identificação com o Estado, uma espécie de lealdade; a nação atualmente tem dividido espaços com outros símbolos, outras identidades. Narrativas históricas sobre a nação passam por novas versões, trazendo novas experiências, novos sentidos, novos personagens, e ainda assim a história continua sendo reescrita e recontada. O que afeta diretamente uma tradição já estabelecida, uma identidade

já construída, o que era imutável passa por transformações, novos valores são postos no debate.

Pensar uma identidade nacional unificada é tentar anular qualquer situação que se coloque como diferente, estranho a uma realidade estabelecida, tudo que fuja da ideia de “um único povo” pode levar a uma desfiguração dessa ideia de identidade nacional. “Não importa quão diferente seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional”. (HALL, 2006, p. 59.).

Nessa disputa por espaço o debate é colocado de forma dual, uma defendendo o que está consolidado representando o passado, e do outro lado o que está em construção como marca do presente. Esse passado é evocado quando se procura reafirmar uma situação de superioridade a outrem, quando tentam justificar uma situação de privilégio. Como da mesma forma os discursos que procuram reestabelecer novos valores são evocados para tentar mostrar alguma situação de atraso nessas identidades, argumentando sobre a necessidade de se modernizar, de se atualizar nesse sistema de representações.

A identidade nacional incorporada a essa perspectiva é só mais uma das identidades que são desenvolvidas, e que inclusive já não atende as outras identidades dos sujeitos, pois não admite subordinação, divisões, contradições, não admite ser deslocada em nome de outra em determinados momentos, pois temeria a representação de um papel secundário. No processo dinâmico da construção da identidade as identidades rígidas não têm espaço, pois as identidades a qualquer momento podem ser abandonadas, reformuladas, ressignificadas sem a necessidade de aviso prévio, bastando-se ter a necessidade de se reinventar.

2.2 Identidade: valores e significados simbólicos

As várias áreas do conhecimento atualmente buscam compreender e ao mesmo tempo construir o conceito de identidade, pois se utilizam desse conceito como base à

explicação ou indagação de questões referentes à formação da personalidade, a formação sociocultural, às leituras que os sujeitos fazem acerca da realidade e das circunstâncias que efetivamente provocam mudanças nas estruturas pessoais e sociais. Essa situação tem provocado uma série de debates entre os teóricos, cada um procurando estabelecer a sua definição como a mais apropriada.

Razão disso é a necessidade de compreensão e abordagem desse conceito dentro da conjunção histórica que pretende analisá-la, levando em consideração as formações culturais, o processo de formação dos grupos, das pessoas, sua posição social, o seu lugar no mundo. Compreender a construção da identidade pela perspectiva dos sujeitos analisados busca sobretudo entender as estratégias criadas para o posicionamento nas estruturas sociais. Logo, a identidade está sujeita às relações de poder que se estabelecem.

Cada sujeito desenvolve um conhecimento hermenêutico sobre o mundo e sobre si, esse conhecimento é organizado pela sua experiência pessoal, são articulações engrenadas pelas leituras do mundo real e do seu mundo simbólico, formulando suas crenças, ideias, conceitos, padrões, práticas, pensamentos, morais, rituais e normas, atribuições sobre si e sobre os outros, sobre seu espaço físico e social. Por referências o sujeito vai encontrando seu espaço na sociedade, uma relação dialética onde o sujeito constrói sua teia de contatos e é construída por ela, a construção permanente e as especificidades das experiências determinam a maneira desse sujeito se portar em sociedade.

É um processo em constante transformação, cujas mudanças estão sempre associadas às novas referências que se formam; não é a simples representação da pessoa, como um sujeito estático, mas é concebida como um processo representativo de um sujeito ou de um grupo, que pode indicar semelhança com outros com as mesmas características, como também pode trazer elementos de outros grupos tidos como diferentes. Não é um parâmetro que configura exclusivamente uma unidade, mas um leque de representações simbólicas, sempre tendo o sujeito e sua individualidade na percepção da identidade. Neste diálogo encontra-se o pensamento de Ferreira sobre a construção da identidade:

Assim, identidade tem relação com individualidade – referência em torno do qual o indivíduo se constrói; com concretude – não uma abstração ou mera representação do indivíduo, articulando-se com uma vida concreta, vivida por um personagem concreto, alicerce de uma sociedade

igualmente concreta e constituída por vidas vividas; com temporalidade – transforma-se ao longo do tempo; com sociabilidade – só pode existir em um contexto social; com historicidade – vista como configuração localizada historicamente, inserida dentro de um projeto e que permite ao indivíduo alcançar um sentido de autoria na sua forma particular de existir. (FERREIRA, 2009, p. 48.).

A simbolização das relações sociais é uma proporção importante dentro da construção identitária, ao passar por um processo de internalização dos símbolos, que articulam a expressão da estrutura de significados. Isso não quer dizer que esses significados sejam fixos; existem momentos em que essas interpretações perdem o poder de significação ou referência, principalmente quando tal questionamento repercute socialmente acerca da necessidade de explicar seu sentido. Quando isso acontece, o indivíduo só enxerga dois caminhos: ou reformula o sentido da simbologia estabelecida ou a abandona por completo.

Uma compreensão importante no que se refere ao simbolismo é que a memória histórica de um povo gera os elementos simbólicos que se estabelecem por meio das chamadas experiências compartilhadas. Isto posto, os símbolos têm a capacidade de representar uma coletividade, já que tem a capacidade de interação entre os sujeitos, os símbolos a partir das experiências compartilhadas se convertem em instrumentos de representação.

As práticas de natureza simbólica vão sendo incorporadas na sociedade a partir da repetição, o que implica necessariamente numa ligação com o passado, pois carregam consigo uma continuidade, essencialmente a um processo de ritualização e de reconhecimento, que promovem um sentido de identificação com uma comunidade e com as instituições que desempenham diversas funções nessa mesma comunidade. Todos esses elementos contribuem para a criação e estruturação de imagens do passado que atuam no presente no processo de formação identitária.

A história, como ferramenta de recuperação e interpretação do passado, desempenha um papel fundamental nesta ideação de identidade. Essa dinâmica identitária promove uma compreensão histórica a partir de uma reapropriação do conhecimento histórico, com essa nova apropriação pode haver uma provocação no sentido de promover mudanças nas tradições já inventadas e estabelecidas. Procurar no passado manifestações

que possam dar algum sentido às manifestações atuais ou trazer novas situações às manifestações passadas, mostra que não existe hierarquia entre o passado e o presente; ambos possuem o mesmo peso e mesma medida na formação da identidade.

Esse processo não requer uma grande preocupação com a permanência das referências na história. A identidade resulta da multiplicidade e das especificidades instáveis das relações humanas, podendo ser refletidas nas diferentes narrações, nos diferentes espaços sociais mediados por cada contexto sociomaterial em que se desenvolva a vida humana.

Diferentes condições históricas oferecem outras possibilidades de autoexpressão, de autoafirmação, de enxergar o mundo através da mediação com a realidade que se apresenta a cada sujeito. Ao nortear o processo de identidade, essas situações criam representações que permitem criar, reforçar ou trocar determinadas práticas nos espaços de vida. A compreensão do processo de construção da identidade pode criar uma força capaz de incomodar as relações e posições sociais, de questionar as realidades já estabelecidas e tidas por verdadeiras.

Sendo assim, tais redes de convenções podem sofrer alterações e serem profundamente modificadas pelas necessidades práticas que se apresentam, permitindo que sempre existam mudanças nas interpretações mais pragmáticas. No ritmo de desenvolvimento da sociedade moderna há uma tendência cada vez maior que os símbolos, os padrões sociais se mostrem incompatíveis frente aos novos desafios, permitindo com isso que as mudanças interpretativas e simbólicas sofram alterações a todo o momento.

Faz-se necessário uma compreensão de que a identidade se utiliza de valores e conhecimentos que podem desencadear sentidos diferentes, em diferentes pessoas. Os sujeitos podem fazer e ter leituras múltiplas sobre a mesma realidade. Cada sujeito é inspirado pelas suas relações pessoais e as que são construídas por seu grupo social. A identidade é construída a partir de sentidos que são formulados e mediados em confrontação daquilo que nos parece ser análogo e/ou o que pode provocar distinção.

Quando pensamos em identidade associamos imediatamente a ideia de unidade, de um elemento capaz de produzir uma singularidade, servindo como base do discurso da unicidade. Devemos também entender que a identidade é um importante fator de demarcação de diferenças, e essas diferenças produzem divisas entre o “eu” e os “outros”.

Contudo, a dinamicidade da identidade é tamanha, que em determinados momentos essas diferenças podem ser incorporadas às identidades em construção.

Não se constrói identidade sem constituir as diferenças. A sociedade moderna, nas suas relações sociais, é marcada por antagonismos, sempre composta por classes sociais diferentes, grupos étnicos múltiplos e de gênero distintos. Esses antagonismos demarcam as fronteiras, identificam as diferenças e estabelecem posições para essas identidades. As identidades são construídas em comparação a outras identidades. As semelhanças e as diferenças representam os desejos e as pretensões dos diferentes grupos sociais, que podem representar polarizações profundas.

Nessa disputa por espaço nas relações de poder elas podem não se estabelecer de forma harmoniosa, pois quando isso ocorre há uma tentativa de hierarquizar uma identidade sobre a outra, atribuindo valores positivos a uma e restando a outra os valores negativos. Silva exemplifica as diferenças entre as relações de poder e como elas são marcadas:

São outras tantas diferenças marcas da presença de poder: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós e eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”). (SILVA, 2012, p. 81-82, apud MENDONÇA, 2013, p. 36).

Por outro lado, quando a diferença não se aplica, a necessidade de hierarquização pode representar a diversidade, heterogeneidade, que desta forma não se isolam e nem se anulam, não se negam, não há uma abolição das diferenças, ao contrário, há um espaço que permite o surgimento de uma diversidade cultural. Identidades assim são formadas muitas vezes pelo confronto, pela negociação dos valores. Sobre essas conjunturas de negociações Bauman (2001, p. 204) nos incentiva a: “aprender a difícil arte de viver com a diferença ou produzir condições tais que façam desnecessário esse aprendizado”. Permitir ao outro que se autodetermine, construa uma identidade contrativa, com base em valores como o respeito à diferença, certamente vão tornar os espaços mais democráticos dentro da sociedade brasileira.

Essa concepção de identidade fortalece o respeito aos direitos humanos, no sentido de afirmar a sua dignidade enquanto ser, enquanto sujeito que herdou ou adquiriu uma herança cultural que passa a fazer parte da vida dele, lhe sendo garantido o direito a memória, conhecimento e reconhecimento da sua história. Esse modelo pretende a formação de uma sociedade marcada pela pluralidade étnica, democrática e com um exercício efetivo da cidadania. A pluralidade é a chancela do processo de mediação dos sujeitos, comunidades que reconhecem a identidade como um dispositivo que troca, diariamente com novas experiências humanas que são construídas e que a interação social efetiva entre os “diferentes” não pode deixar de existir, pois essa relação de aproximação é fundamental para se reconhecer o “eu” e o “outro” enquanto seres humanos.

2.3 Identidade afrodescendente

Produzir uma série de reflexões na perspectiva de entendimento da identidade afrodescendente é estratégico para problematizar as questões do negro na sociedade brasileira. A expressão “negro” durante muito tempo foi deslocada do seu contexto histórico, cultural e político, o que em muitos casos fortaleceu as práticas racistas. É necessário compreendê-la como uma construção social, que carrega consigo uma complexidade de sentidos que trazem os reflexos do lugar em que o sujeito desenvolve suas atividades cotidianas, como da mesma forma compreender em que momento histórico o termo era utilizado e para quem esse era aplicado é fundamental para a compreensão geral do termo.

São muitos os termos que se utilizam para designar a população negra, termos de cunhos racistas e outros que ressaltam a tendência da miscigenação como pardos, mulatos, crioulos, morenos, que fazem uma celebração de miscigenação e uma forma de explicitar de certa forma um suposto branqueamento nas relações de natureza social. A historiografia mais recente vem apontando que essas classificações interétnicas no Brasil não podem ser simplificadas e associadas simplesmente ao fator cor da pele, são complexas, e toda visão reducionista vai conduzir para o pequeno espaço social constituído de senhores e escravizados.

Essa visão provoca uma despersonalização do negro o associando simplesmente às questões de exploração, opressão, violência, desigualdade, racismo e pobreza. Mostrando o negro como resultado de um violento processo de ‘desaculturação’, um ser desapropriado do seu corpo, negando completamente o seu caráter humano; negando sua humanidade nega-se o lugar de protagonista da sua história. Segundo Silveira:

O Movimento Negro contemporâneo busca construir uma identidade a partir das peculiaridades do seu grupo; seu passado histórico como herdeiros dos escravizados africanos, sua situação como membros de grupo estigmatizados, racializados e excluídos das posições de comando da sociedade, cuja construção contou com seu trabalho como membro de grupo que teve sua humanidade negada e sua cultura inferiorizada. (SILVEIRA, 2010, p. 48).

Neste cenário, não negamos as violências sofridas, mas acreditamos que a identidade deva trazer outras características que procurem trazer elementos valorativos a vidas dos sujeitos que se identificam como negros. Que traga elementos que possam combater a discriminação racial e produzir uma política de identidade negra que reafirme os direitos civis e culturais para a cena brasileira. Temos a certeza que no Brasil as relações raciais foram desenvolvidas a partir dos efeitos do racismo e da discriminação sobre os sujeitos, e a luta contra o ideário racista deve ser um fator permanente e multiforme em todos os espaços da sociedade.

A busca da compreensão da identidade negra envolve respeito ao pleno processo de se autorreconhecer, pois se faz necessária uma reflexão sobre as ações dos sujeitos e suas consequências nos contextos sociais, voltando-se para as situações concretas, combatendo o preconceito, a injustiça para com os sujeitos pelas questões raciais. Rompendo com qualquer negação da importância dos elementos de matrizes africanas.

A afirmação de ser negro vem carregada por questões que envolvem condições socioeconômicas desfavoráveis, determinando a esses sujeitos menores chances de ascensão social, o que provoca algumas considerações acerca da formação da identidade. Essas condições socioeconômicas são divulgadas como fruto da falta de capacidade e de esforço pessoal dos indivíduos afrodescendentes e não a fatores externos.

Vivenciando essa realidade, o negro desenvolve uma identidade pessoal estigmatizada, dentro da sociedade brasileira racista que o considera irrelevante economicamente; não é tarefa das mais fáceis. São alimentados estereótipos negativos que geralmente são associados à incapacidade, à preguiça, à ignorância, à malandragem, à marginalidade, à falta de inteligência. Os reflexos dessa associação podem ser desde a negação da sua origem ou até mesmo a aceitação desses valores, o que determinam condições de constituição de autoimagem negativa.

Nesse processo de autorreconhecimento, há uma idealização da visão dominante, onde o branco é visto como superior. Essa situação gera uma desvalorização de todas as referências do mundo negro, tudo associado a esse universo passa a ser insignificante e o sujeito não se vê em nenhum desses processos. Conforme expressa Ferreira:

Para a manutenção dessa concepção, o afrodescendente geralmente utiliza algum mecanismo de dissociação. Mantém-se afastado do grupo de referências negras ao qual pertence e, simultaneamente, referencia-se em valores brancos, diminuindo assim o desconforto causado pela tensão desenvolvida nesse processo, em que passam a coexistir qualidades consideradas antagônicas – valores de matrizes europeias e valores relacionados a matrizes africanas. (FERREIRA, 2009, p. 70-71).

Para além desses fatores, a indução negativa do afrodescendente é ainda alimentada por um discurso de que vivemos em numa sociedade em que se produzem relações raciais harmoniosas, o tão discutido “mito da democracia racial”; essa visão passa a ser legitimada pelos afrodescendentes que passam a se responsabilizar por suas mazelas sociais, corroborando com a manutenção do processo de discriminação. Dessa forma as pessoas deixam de incluir na sua identidade aspectos de matrizes culturais africanas que historicamente estão presentes na formação do povo brasileiro.

Esses sujeitos podem ter medo de perder sua aceitação social se atribuir esses elementos a sua vida, e perder algumas “vantagens” conquistadas ou que possivelmente possam vir a conquistar. Esse tipo de manifestação aponta que o sujeito negro vê com menos apreciação ou não tem nenhuma apreciação para os aspectos étnico-raciais afrodescendentes, apesar de serem características suas também. Sobre os efeitos psicológicos incidentes nesses sujeitos observamos o que nos diz Ferreira (2009, p. 74-75):

“(...) as pessoas desse estágio tendem a apresentar autoconceito pobre, baixa autoestima, autorrealização pobre, alta ansiedade e depressão. Tais sentimentos vêm da sensação de não se “encaixar” realmente em nenhum grupo, demonstrando alienação”.

Entretanto, a identidade também pode ser formada a partir de impactos sofridos pelos sujeitos, as ações contrárias que são efetivadas na sociedade como o preconceito racial, pode ser o momento de tomada de consciência da discriminação exercida pelos grupos hegemônicos. Esse processo de descoberta pode ser efetivado a partir de exposições a eventos que contenham informações favoráveis acerca de aspectos culturais e históricos da experiência negra e das raízes de matrizes africanas. Essas informações passaram a servir como referência provocando novos sentidos sobre suas concepções de negritude.

O conhecimento histórico favorece a recuperação de valores da cultura e da própria história do negro, nesse processo de reconstrução o objetivo é levá-lo a revisitar valores que no processo de socialização foram inculcados como verdadeiros, revisando esses valores era uma grande possibilidade de se ter um desenvolvimento de uma identidade e uma autoestima mais positiva. Com essas atitudes o sujeito afrodescendente passa a desenvolver uma perspectiva identitária não estereotipada, com atitudes que visem à valorização das qualidades referentes ao negro. Pois o entendimento volta-se à exploração de valores do seu próprio grupo racial. Portanto,

O afrodescendente desenvolve um controle sobre sua emocionalidade, com o abandono das ideologias simplificadoras, frequentemente reconhecendo suas primeiras impressões sobre a negritude de forma a abandonar as visões românticas e idealizadas. (FERREIRA, 2009, p. 82).

Com a mudança no grupo de referência provoca transformações na configuração da identidade e em todo o mundo simbólico criado a partir dela; o sujeito tem plena consciência de tudo que envolve essa temática: como a prática do racismo, por exemplo. Esse estágio de consciência faz com que ele perceba as condições que estão postas para ele e desenvolva elementos que possam protegê-lo contra essas atitudes. Mediante uma nova postura podemos afirmar que houve a efetivação de ações afirmativas e positivas das matrizes africanas no processo identitário.

O ambiente escolar se constitui como uma parte importante para a concretização desse modelo de processo identitário. É uma engrenagem importante entre as instituições sociais formadoras da identidade, um espaço sociocultural que permite que o sujeito tenha contatos com diferentes formações, comportamentos múltiplos, inúmeras formas de pensar, sentir e agir. Não se pode ter um modelo de escola cujo tratamento pedagógico percebe os sujeitos como iguais e como se tivessem a mesma formação identitária.

As identidades são construídas por meio de ações em que estudantes e professores interagem, relacionam-se uns com os outros, com influência direta do mundo social em que vivem. Dessa forma, as identidades são representações que fazem referência também à formação escolar dos sujeitos.

A escola precisa se posicionar diante de qualquer forma de discriminação ou de tentativa de diminuição do ser humano. Os problemas que a sociedade vive se refletem na escola, tais como: a intolerância com a diferença seja em que nível for. O espaço escolar deve ser um ambiente para discussão e para a desconstrução desses paradigmas discriminatórios e para o surgimento do respeito às diferenças e diálogos entre as diferentes representações dos que estão presentes e são partícipes no modelo escolar.

2.4 A identidade em territórios quilombolas

A identidade em comunidades remanescente de quilombos é construída por elementos comuns às pessoas do lugar, sejam as ideias de mito fundador, memórias coletivas, histórias folclóricas, elementos incomuns a todos. Não importa qual o elemento que a comunidade utilize definidor, pois o repertório de informações e vivências são as mais variadas. O importante é conhecer o elo que torna esses elementos comuns.

Não podemos perder de vista que nessas comunidades houve uma série de encontros e desencontros e até a negação completa do outro. As identidades foram fortalecidas, perpassadas e outras foram sufocadas, proibidas, onde não se teve continuidade dos sentidos simbólicos. A identidade cultural que se desenvolve nessas comunidades é fruto dessa dinâmica, resultado de negociações coletivas ou de percepções individuais da realidade. Essas dimensões provocam a manutenção ou a construção de

valores e símbolos ancestrais da comunidade que são representativas na constituição de uma identidade negra. Sobre isso devemos estar atentos, pois:

Aqui reside um desafio. No campo ideológico, e mesmo acadêmico, em alguns momentos, ainda nos deparamos com a ideia de que para ser um quilombo, em primeiro lugar os moradores necessitam assumirem-se como “negros”, além de termos de contar com a presença de candomblés, samba de roda e de preferência morar em casas simples, em locais de difícil acesso. Ora aqui e acolá é possível perceber uma, duas ou até todos os elementos numa mesma comunidade, mas aqui chamo a atenção para não cairmos nessa armadilha conceitual e epistemológica. O quilombo (kilombo) em terras africanas, bem como na América, não traduz apenas o “olhar” atribuído pelo pensamento europeu que o definiu apenas como um lugar de “negros, fugidos, atrasados, vivendo como uma espécie de tribo exótica”. (SANTANA, 2015, p. 41).

A formação da identidade nos espaços em questão merece uma análise bem cuidadosa sem modelos fixados ou engessados, pois cada comunidade remanescente de quilombos apresenta uma historicidade própria que certamente ultrapassa qualquer modelo estereotipado, que transcende os sistemas culturais e políticos colocados como indicadores. Trata-se de uma percepção que busca compreender toda a construção, levando em conta os laços de solidariedade, assim como os conflitos locais, os festejos, a musicalidade, a dimensão estética dos corpos.

2.5 O conhecimento histórico na construção da identidade

É possível elencar uma série de elementos que podem nos ajudar a conhecer o passado, porém não podemos perder de vista o fato de que estes elementos são frutos da construção histórica e que sempre passam por um processo seletivo daquele que se predispõe para o fazer histórico. A história pode mexer com os sentimentos de um determinado grupo social, fazendo com que esse se sinta participante ou não; é na história e a partir dela que se revelam os registros de uma construção social, representativa e identitária. Sendo assim, a história tem a capacidade de contribuir para a criação e a fixação de identidades.

A fixação de identidades pode ocorrer com a valorização ou a depreciação de um grupo social, seja ele a nível local ou nacional; a construção de visões acerca de personagens e fatos históricos pode reconhecer de forma elogiosa ou de forma a desprestigiar ações desses personagens.

Analisando tal contexto sob o ponto de vista curricular, os currículos não são neutros, refletem um campo permanente de disputa política. Implica necessariamente em pensar no que significa o passado e o que foi selecionado para se tornar referência para a construção da identidade.

O conhecimento histórico implica num processo de ressignificação e de incorporação de tradições que possam fornecer respostas para questões cotidianas. Assim a relação com o conhecimento histórico é mediado com as experiências temporais presentes. As pesquisas atuais sustentam a necessidade de compreender o pensamento histórico, questões relativas ao uso das informações factuais sobre o passado, portanto sobre o uso do saber histórico. Nesse sentido, a análise desse conhecimento indica que:

A aprendizagem histórica deve ocorrer pela compreensão sistemática de conceitos substantivos (agricultor, impostos, datas, eventos), e também pela compreensão de conceitos de segunda ordem, esses relacionados à natureza do conhecimento histórico, como narrativa, relato, explicação histórica, consciência histórica. (GERMINARI, 2011, p. 58).

O conhecimento histórico é o resultado da aprendizagem histórica que passa pela compreensão histórica a partir de contextos concretos; dando sentido às suas experiências, às suas narrativas, às suas percepções do passado. As leituras da realidade encontram as suas bases estruturadas a partir do passado.

Esse reconhecimento remete à ideia que o conhecimento histórico é culturalmente variável, pois de acordo com o contexto cultural mudam as interpretações do passado, e consequentemente as diversas percepções do presente. Entende-se que o entendimento da realidade passa pelo entendimento histórico e que esses elementos estão presentes na consciência histórica. Essa arrumação de conhecimentos é que contribui nas estruturas de formação da identidade do sujeito.

As identidades individuais e coletivas estariam intrinsecamente ligadas ao conhecimento histórico e a consciência histórica. Consciência histórica e identidade são construções que se apropriam das simbologias, das relações, do real para produzir conhecimento sobre si e os outros. Tendo por finalidade obter um conhecimento histórico no qual o sujeito possa se situar no processo de construção histórica, ele se encontra como um sujeito histórico, colaborando nas orientações de sua vida prática. Como nos adverte Rüsen (2001, p.15-14) “O pensamento histórico expande sua capacidade de fundamentar-se e de criticar-se”.

É importante para a formação da identidade que o sujeito possua um conhecimento sobre si mesmo mediado pelo conhecimento histórico, o que vai ser guia para o movimento do agir e de entendimento dos efeitos do tempo em sua vida. Entender o fluxo do tempo e das ações do passado são fundamentais para as proeminências do presente. Essas reflexões provocam a consciência a seus atos e as operações mentais históricas que os guiará na sua vida cotidiana.

A organização mental feita pelos sujeitos que procuram o passado para suprir as carências de entendimento da realidade presente são fundamentais para interpretar as ações humanas na vida prática, seus significados, suas perspectivas, suas interpretações. Não se faz necessário que o sujeito possua um conhecimento abrangente da história produzida pela Academia, pois o processo de conhecimento histórico pode possuir um caráter empírico, orientado pelas informações cotidianas que são produzidas até mesmo longe dos espaços acadêmicos. Sobre conhecimento histórico empírico vemos:

No entanto, quando interesses e ideias, como precondições – oriundas da vida prática – do pensamento histórico se efetivam na experiência concreta do passado, é no processo dessa efetivação que se constitui o que entendemos como “história” como especialidade científica. É nesse processo que se aplicam os métodos que, como regras da pesquisa empírica, caracterizam a forma específica do pensamento histórico. Essa especificidade torna-se científica à medida que as perspectivas quanto ao passado, oriundas de carência e orientadas por interesses, são trabalhadas pela pesquisa pautada por regras metódicas e transformadas em saber histórico com conteúdo empírico. (RÜSEN, 2001, p. 33).

Portanto o conhecimento histórico se processa por meio da aprendizagem da história, que é uma compreensão da história ensinada nas escolas, pelo conhecimento produzido por outras ciências, pelos meios de comunicação de massa, pela influência dos outros na vida cotidiana. São esses elementos que influenciam diretamente e dão sentido histórico para as experiências e as interpretações sobre si mesmo e sobre o mundo.

Esse conhecimento histórico é verificável a partir das narrativas que os sujeitos fazem sobre as suas experiências no tempo e sobre as leituras que fazem do mundo. A narrativa é o elemento que o sujeito encontra para fazer a mediação entre o passado e o presente, numa operação mental que recupera o passado e faz uma mediação com o presente, e o resultado desse processo é descrito por uma narrativa histórica. Rüsen (2001, p.63-64) afirma: “Para a constituição da consciência histórica requer-se uma correlação do presente com o passado – ou seja, uma atividade intelectual que pode ser identificada e descrita como narrativa”.

A narrativa fundamentada no conhecimento histórico expressa a compreensão das ações no passado, as mudanças e/ou continuidades no presente, que geram uma perspectiva de futuro. Essa ligação: passado, presente e futuro é resultado da compreensão da história e como ele serve à orientação da vida humana na prática. É a capacidade de articular o passado com situações que se apresenta no presente, esse conhecimento vai ser o elemento que poderá nos conduzir para resolver as situações cotidianas a partir das experiências passadas e transmitidas, assim o constructo do conhecimento histórico é desenvolvido em todas as relações entre os sujeitos, com referências no passado e no presente.

O conhecimento histórico vai se enraizando na sociedade, influenciando as relações, o que acaba atingindo diretamente a vida prática e a formação da identidade. Sendo impossível negar as mudanças do homem e de seu mundo sem a influência da história. Como já foi citado neste trabalho, a identidade constitui-se de um processo dinâmico. Um processo em constante transformação que pode ser ressignificada com o conhecimento histórico, com novas leituras e interpretações das experiências cotidianas. O que torna imprescindível a compreensão das potencialidades do conhecimento histórico na orientação da consciência histórica e na formação da identidade e o seu efeito nas ligações entre o passado e o presente, na busca de um futuro mais humano.

2.6 Educação escolar quilombola: por uma educação emancipatória

Durante grande parte da história educacional do Brasil vimos que o acesso a escola sempre foi um privilégio para poucos, diversas são as razões para essa constatação, pois esse processo de exclusão se agiganta quando se trata dos afrodescendentes. No período colonial os escravos eram proibidos de frequentar o modelo de educação formal. De acordo com Lucindo (2010, p. 11) “A constatação de que houve uma preocupação com a educação dos afrodescendentes quando ainda estavam na condição de escravizados, pelo menos a partir de 1871, com a Lei do Ventre Livre”. O processo de ruptura com o modelo econômico escravista, com a Lei Áurea e a implantação do sistema republicano, definitivamente não significaram a efetiva abertura aos afrodescendentes referentes ao acesso ao sistema educacional brasileiro.

O período pós abolição permitiu construções sociais em alguns casos diferentes das praticadas no período escravista. Mas essas relações não significam o acesso aos novos direitos civis, políticos, às novas relações de trabalho. Essa situação afeta diretamente a formação da identidade cidadã dos afrodescendentes que foram libertos. Esse modelo de cidadania não produziu por completo uma compreensão do que é ter a proteção e os cuidados do Estado.

Quando partimos para uma análise sobre o processo que estabeleceu e organizou a questão educacional no Brasil, notamos claramente que esta é o reflexo da sociedade escravocrata que se estabeleceu e que conduziu as reformas educacionais, políticas e econômicas. Durante grande parte do período imperial a educação para os negros escravos não foi colocada como necessária, pelo contrário, um escravo instruído representava uma ameaça à ordem estabelecida na sociedade. Seria incompreensível se os proprietários de escravos desenvolvessem qualquer iniciativa a favor da educação dos escravos, como também alguma lei que contemplasse a participação dos negros no processo educacional brasileiro.

As propostas apresentadas pela República fazem com que se construam ideias de atraso total das práticas educacionais no período colonial e imperial. A República surge com o discurso do novo em todas as suas ações. A ideia de formar “cidadãos úteis e civilizados”. Segundo o autor Lucindo (2010, p. 25), “O desejo republicano era

transformar as populações de origem africana, e as classes populares (...), pela educação, em pessoas trabalhadoras voluntárias, zelosas da pátria e da ordem, pois a educação era o remédio contra os vícios trazidos desde a escravidão”. Notadamente essa ideia de educação ainda está vinculada à situação de escravidão do negro; a visão escravocrata e as experiências do cativo não foram apagadas nem com a Abolição da Escravidão, nem com a Proclamação da República.

Segundo Fonseca (2011, p. 73), “formar um caráter a partir do controle e da redefinição de impulsos primários articulados a elementos próximos de um caráter nacional é aspecto do discurso e das práticas educativas do século XIX”. Civilizar era construir uma moral educacional e religiosa cristã (entendida como católica). Podemos ressaltar a influência da igreja no processo educativo, através das aulas de ensino religioso nas escolas confessionais e nas escolas públicas, buscando moldar costumes, ações e pensamentos.

As práticas educacionais eram pensadas na crença que os ex-cativos fossem preparados para o amor ao trabalho e a ordem, tornando essa educação um mecanismo de manutenção da hierarquia racial. O modelo educacional adotado na República não tinha a intenção de modificar a condição de subalterno do negro, não existia qualquer espécie de pensamento com relação à emancipação do negro, ao contrário, reafirmava a condição de que este só servia para os trabalhos braçais, a sociedade escravista via o trabalho braçal como uma atividade desprezível.

Dessa forma podemos perceber que a organização dos negros após a Abolição e a Proclamação da República, mesmo dentro de um modelo escolar excludente, começa a ocupar, mesmo que de forma tímida os espaços escolares. A partir das instituições surgidas por volta de 1920, a educação passa a ter um espaço prioritário de ações e reivindicações. Suas propostas se diferenciavam de outros espaços por procurar combater o preconceito e a discriminação racial pelo viés educacional, procuravam a qualificação intelectual e profissional como caminhos para “integrar” os negros à sociedade. Nas palavras de Gomes (2011, p.48), “É possível afirmar que o Movimento Negro apresenta, historicamente, um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta”. Esse caráter é atestado no entendimento que a educação pode provocar mudanças sociais, educacionais, políticas e

econômicas. A uma tentativa onde a educação possa ser capaz de produzir situações que modifiquem a situação do negro naquele período.

Talvez essa constatação explique porque no ideal de luta dos negros brasileiros a educação sempre ocupou lugar de destaque: ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social, e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprenderiam a história dos seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direitos à diferença e respeito humano. (GONÇALVES, 2011, p. 97).

Com a criação da Frente Negra Brasileira¹⁰ passa-se a ter uma luta mais efetiva para que os afrodescendentes comecem a ocupar os espaços escolares, a própria Frente Negra Brasileira criou salas de alfabetização para os trabalhadores negros em diversas localidades. Cada vez mais aumenta-se a ideia de que era fundamental a necessidade de educação formal para os negros como uma condição necessária para superar as situações de exclusão praticadas no Brasil.

Para dar aplicabilidade prática as ideologias acerca do saber escolarizado e apreendendo a educação como experiências amplas da formação e a instrução como a prática da alfabetização, a FNB organizou o Departamento de Educação e Instrução, que tinha sob sua responsabilidade a organização das domingueiras (bailes, palestras, conferências, declamação de poemas e encenação de peças teatrais que ocorriam aos domingos a tarde) das bibliotecas (a leitura era fator determinante no processo de elevação intelectual do negro, e esse ideário era constantemente apresentado no jornal *A Voz da Raça*, que tanto dava ênfase ao acervo e às novas doações realizadas às bibliotecas como incentivava as famílias a assinarem o jornal) e dos Festivais Litero-Dramáticos e Dançantes, que contavam com o auxílio do Rosas Negras, grupo de mulheres frentenegrinas. (ARAÚJO, 2007, Apud OLIVEIRA; AGUIAR; GONÇALVES E SILVA; OLIVEIRA, 2007, p. 49).

¹⁰ Frente Negra Brasileira, uma associação que proclamava os direitos dos negros brasileiros. A FNB foi fundada em 16 de setembro de 1931, na Rua da Liberdade, n.196, na cidade de São Paulo. A FNB tinha as características de uma grande frente intelectual e política, ou seja, desejava aglutinar diferentes forças políticas em torno de um programa de reivindicações comuns. Para atingir esse objetivo no âmbito nacional, ramificou filiais no interior do Estado de São Paulo e em vários Estados do país, como Rio Grande do Sul, Bahia e Pernambuco, chegando a reunir, aproximadamente, 200 mil membros. Foi destruída pela ditadura varguista.

Essas ideias foram se intensificando, nos anos 1950 e 1960, período que se busca criar uma nova imagem do negro. É nesse período que se toma cada vez mais a consciência de que o Brasil não era uma democracia racial. Registram-se, por exemplo, encontros de entidades negras em vários lugares do Brasil.

O Teatro Experimental do Negro¹¹ surge como local em que eram discutidas temáticas referentes aos direitos civis, ampliação de espaços políticos e acesso à educação do negro em todos os níveis educacionais. Na década de 1970, no auge da violência da ditadura militar, o regime militar, pautado na sua política de segurança nacional, negava de forma contundente que existia racismo no Brasil, tanto é que retira do censo de 1970 o item que perguntava qual era a *cor* dos sujeitos que respondiam do questionário do IBGE. Na contramão dessa situação, nessa mesma década, Abdias do Nascimento lança a obra *O genocídio do negro brasileiro* (1978) que:

“Denuncia a fragmentação de cores por meio das quais se definia o negro brasileiro: parto, mulato, moreno claro, moreno jambo, cabra, e nomenclaturas que, segundo ele, só serviam para dividir a comunidade negra. Essa fragmentação, segundo o autor, era uma estratégia do poder das elites brancas para impedir a construção de identidade política racial”. (GONÇALVES, 2011, apud FONSECA; SILVA; FERNANDES, 2011, p. 108-109).

Uma nova situação foi criada com a promulgação da Constituição de 1988, em que a importância da educação mais uma vez é ressaltada e passa a ter um destaque maior na busca de democratização da sociedade e dos espaços escolares. Em março de 1990, na Tailândia, foi realizada a Conferência Mundial de Educação Para Todos (EPT), onde se indicava a possibilidade de acesso à educação formal para os que estavam fora dela.

¹¹ O Teatro Experimental do Negro (TEN) é fundado em 13 de outubro de 1944, no Rio de Janeiro, por iniciativa do economista e ator Abdias do Nascimento (1914-2011), com o apoio de amigos e intelectuais brasileiros. A proposta de ação da companhia é reabilitar e valorizar socialmente a herança cultural, a identidade e a dignidade do afro-brasileiro por meio da educação, da cultura e da arte. O TEN elabora um trabalho alternativo de educação direcionado à população negra e oferece programas de alfabetização e iniciação cultural. A criação de um curso de alfabetização surge pela dificuldade dos atores em memorizar e decorar o texto, e as aulas de iniciação cultural utilizam as peças teatrais como principal material pedagógico.

A adesão à Conferência Mundial de Educação Para Todos (EPT) condicionava o país aderente a assinar uma série de compromissos de ordem comercial, bem como a aceitar a intromissão financeira e técnica do Banco Mundial na manutenção da educação dos países periféricos, captadores de recursos, como é o caso do Brasil. (SILVA, 2015, p. 43-44).

As razões econômicas nesse momento foram mais relevantes que a compreensão da importância da educação para a melhoria de vida das pessoas. Por razões de mercado o Banco Mundial provoca uma série de reformas educacionais, bastando apenas a qualificação da mão de obra e a geração de uma cidadania voltada para o consumo. Portanto, essas ações geraram uma série de políticas que procuravam trazer as pessoas que estavam fora da escola, inclusive os afrodescendentes. Como podemos notar nas palavras de Torres Santomé:

Os processos de globalização dos mercados econômicos, o desenvolvimento das novas tecnologias, junto com o enfraquecimento das funções tradicionais do Estado moderno, são o pano de fundo do que deve ser levado em consideração para poder entender o que está acontecendo na esfera da educação, que significado real têm as reformas educativas promovidas e também o trabalho cotidiano nas salas de aula e instituições de ensino. (...) Em uma sociedade de consumo, em que se pretende transformar a população em consumidores e consumidoras, o sistema educacional terá novas funções com relação às necessidades dessa sociedade. Quando o objetivo é reforçar as dimensões que condicionam o consumo das pessoas, obviamente o currículo escolar tem de ser afetado. Com essa filosofia, as dimensões estéticas, econômicas e técnicas primarão sobre as éticas. (TORRES SANTOMÉ, 2003, p. 192).

Outro evento importante ocorreu em 2001, em Durban, na África do Sul, chamado de III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Conexa. O evento ocorreu entre os dias 31 de agosto e 8 de setembro, em que estiveram representados 173 países, 4 mil organizações não governamentais, tendo um total de mais de 16 mil participantes.

Os Estados participantes desse evento se comprometeram em desenvolver uma agenda mais abrangente, bem como ratificar e aplicar eficazmente os tratados universais de direitos humanos no combate ao racismo e à discriminação. Nessa Conferência se reconheceu o quanto as práticas colonialistas levaram à intolerância com os afrodescendentes na atualidade, afirmou-se também que efetivamente existe um processo de desigualdade no que se refere ao acesso à educação no caso específico dos afrodescendentes. O documento final traz importantes referências a respeito da educação:

80. Acreditamos firmemente que a educação, o desenvolvimento e o respeito absoluto de todas as normas e obrigações internacionais de direitos humanos, incluindo a adoção de leis e políticas no plano político, social e econômico, são elementos essenciais no combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância correlata; (Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, 2001, p. 41).

Claramente o texto evoca um sentido de reconhecer a educação como um elemento fundamental na luta contra a discriminação e o racismo, o documento também faz menção na necessidade de se ensinar história na perspectiva de trazer os fatos que foram provocadores do racismo e da discriminação racial. Outro elemento que merece um destaque é o indicativo para que os Estados possam garantir o acesso à educação e promover o acesso às novas tecnologias para os afrodescendentes, inclusive essas novas tecnologias são indicadas para o ensino a distância, aplicando-se às comunidades remanescentes de quilombos. Como também o indicativo de incluir no currículo a história da contribuição dos africanos e pessoas de ascendência africana nos currículos escolares.

Desse modo, a modalidade Educação Escolar Quilombola, articula-se com os indicativos internacionais, como também com o projeto educacional nacional, atendendo a todos os requisitos de conteúdos que essa sistematização apresenta. O diferencial dessa modalidade está no enfoque a ser dado nos conteúdos, o destaque aos aspectos constitutivos das vivências quilombolas, a importância do desenvolvimento de práticas sociais que ajudem a combater o racismo e a discriminação.

A elaboração de uma proposta de educação escolar quilombola não significa romper com os conhecimentos escolares, mas sim buscar incorporar a esses conhecimentos a dinâmica do cotidiano, o jogo simbólico da vida, o crescimento e aprimoramento que permeiam as comunidades quilombolas marcados na dimensão do desafio da luta e do enfrentamento das dificuldades que se materializam em distintos graus nessas comunidades. Assim, o lugar deve ser considerado um componente indispensável para a construção da educação escolar quilombola. Os conteúdos escolares, ao sintonizarem a natureza histórica e cultural das comunidades quilombolas terão sentido e relevância para os alunos/as quilombolas. O vínculo da escola com a concretude vivenciada é talvez a mais importante estratégia político-pedagógico para ajudar esses alunos/as a compreender e indagar sobre suas realidades e modificá-la. (PARANÁ, 2010, p.12).

Essa proposta educacional não pode ser encontrada quando analisamos o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada. Para a efetivação dessa concepção educacional são necessárias algumas características que nós não encontramos in loco como: a formação específica e diferenciada aos profissionais das escolas quilombolas; a garantia da participação de representantes quilombolas na composição do conselho; a alimentação de acordo com a cultura, as tradições e os hábitos alimentares das comunidades remanescentes de quilombos; transporte que atenda às especificidades; não existe a articulação com a educação do campo.

Não se pode negar que para se implantar esse modelo educacional é necessária a reunião de esforços conjuntos por parte do poder público, da escola e principalmente da comunidade que deverá estar mais presente no cotidiano escolar. Assim, valorizando-se o território enquanto espaço de vivência e transmissão de conhecimentos, como também as pessoas que são os detentores do saber local. Como apontam Barros e Teixeira:

A educação quilombola é compreendida com um processo amplo – que inclui a família, a convivência com os outros, as relações de trabalho e com o sagrado e as vivências da comunidade. Assim, compreende-se a educação como um processo que faz parte da humanidade e está presente em toda e qualquer sociedade, e a escolarização é um recorte do processo educativo mais amplo [...]. Pensar em educações quilombolas implica, portanto, entender as relações existentes no dia a dia das pessoas, a relação entre os homens, mulheres, crianças, adolescentes, jovens e idosos e a relação com a terra, com o sagrado, com a cultura e com as diversas formas de organização. (BARROS; TEIXEIRA, s/d p. 7-10, apud SILVA, 2015, p. 50).

Essa concepção pedagógica procura trazer elementos que possam refletir a vivência da comunidade, valorizando-se o lugar, o território, as experiências vivenciadas coletivamente, as informações e saberes passados de geração a geração através das histórias, dos mitos, dos ritos e das festas contribuindo para o fortalecimento da identidade com o território. O entendimento da vida da comunidade passa pela identificação dos elementos que identificam esse grupo, os símbolos, as normas, os valores que passam por um consenso da maioria dos que formam aquela organização social. Perpassa pelo entendimento das estratégias que são desenvolvidas pela comunidade para transmitir seus ensinamentos e como essa comunidade se articula para sua continuidade.

Uma prática educativa que consista na transmissão desses valores de uma vida comunitária desenvolve um processo educacional mais amplo e democrático, pois sua transmissão consiste em internalizar os mais variados aspectos da vida da comunidade, o que gera um sentimento de pertencimento. Há uma interação entre a escola e a comunidade. Dessa forma, é possível compreender que o processo de construção de identidade nas comunidades remanescentes de quilombos pode vir carregado de valores como solidariedade, afetividade, cooperativismo. Esses sentimentos são reforçados pela ideia de uma ancestralidade comum àquela comunidade. Conforme apresenta Silva (2017):

A ancestralidade é um conceito chave na educação escolar quilombola, é estruturante para a elaboração dos princípios dessa educação que emerge no contexto da educação para as relações étnico-raciais. À medida que os movimentos sociais negros conquistaram o ampliação de direitos na sociedade brasileira, novos marcos legais foram postos em vigor. Gradativamente ampliou-se a visibilidade e a pertinência de políticas públicas para negros e quilombolas. (SILVA, 2017, p. 74).

Uma educação nesses termos significa o reconhecimento dos quilombolas como sujeitos históricos. É valorizar sua cultura como referência, oportunizar maior amplitude de voz aos que foram durante muito tempo silenciados, demonstrar os posicionamentos políticos que envolvem as questões raciais no Brasil. Esse modelo de educação fortalece as condições de enfrentamento do processo de desumanização, de preconceito, de

discriminação racial. É o fortalecimento de mecanismos para o acesso ao conhecimento escolar e de vida, na luta para permanência e progressão na escolarização.

Essas ações procuram efetivar a democratização dos saberes, advoga a ideia que esses saberes são de caráter multirracial, busca adaptar-se às mudanças conjunturais de cada realidade encontrada. É buscar um novo paradigma nas relações entre o Estado e a sociedade, desenvolver programas e ações sociais que levem em conta uma política pautada nos princípios da responsabilidade social. É nesse contexto que essas conquistas representam avanços de conquistas para as populações afrodescendentes. Como destaca Gomes:

Por isso mais do que uma legislação ou um elemento adicional na estrutura burocrático-normativa, (...) suas diretrizes podem ser interpretadas como expressão de luta do Movimento Negro e como possibilidade de socialização, investigação e registro de saberes políticos, históricos, identitários e estéticos/corpóreos por ele sistematizados. (GOMES, 2011, p. 56).

2.7 Ensino de história fundamentado na transversalidade: uma luta contra a discriminação racial

Nos últimos anos, uma das principais discussões das pesquisas sobre o ensino de história tem sido o uso de diferentes linguagens, fontes e usos de outras ciências que possam produzir uma compreensão dos fatos históricos; pretende-se analisar as situações em sua totalidade, ou em uma maior abrangência possível. Sabemos que cada disciplina escolar por si só se ocupa de quadros conceituais próprios que são utilizados para descrever, classificar e analisar uma infinidade de situações que envolvam o ser humano e suas relações com os pares e com a natureza.

Os conteúdos de história passam por uma série de reflexões dentro do processo ensino-aprendizagem; a ideia de utilitarismo do que se aprende é, sem sombra de dúvidas, um desafio. O conhecimento adquirido hoje deve ser visto como algo útil e aplicável ao cotidiano do estudante, (por questões de cidadania ou até mesmo econômicas). Esses

conteúdos passam a ser agrupados dentro de um contexto, passam a compor a totalidade do conhecimento e sofrem influências das teorias relacionadas, ou seja, o conhecimento adquirido em uma determinada área do conhecimento interfere diretamente em outras áreas, ao produzir novas leituras, novas visões. Portanto o caráter petrificado e exclusivo do conhecimento de uma disciplina não existe. O conhecimento é sempre a mediação com outros saberes que constantemente estão sendo construídos.

Uma visão mais próxima da realidade no mundo da informação não pode ser construída de forma isolada, sem qualquer tipo de interação e/ou disponibilização das informações obtidas. Essas interações devem ser compostas de uma multiplicidade de fatores que se completam e que se explicam numa relação dialética. Essa ideia é reafirmada pelos PCN quando apresentam os Temas Transversais, a transversalidade é uma proposta que transcende com o modelo da fragmentação dos conteúdos e disciplinas, propõe que as disciplinas possam nortear a elaboração de um saber relacional, ou seja, os conteúdos escolares convivendo entre si e se aproximando do cotidiano dos alunos, para que assim seja possível e efetiva a compreensão da realidade.

Esse modelo de educação transversal requer uma nova concepção das disciplinas dentro do ambiente escolar, pois os objetivos das disciplinas escolares terão que sair dos seus espaços tradicionais de pesquisa e passem a coexistir em objetivos maiores na construção e valorização da cidadania. Pois os professores deverão ajudar no desenvolvimento do estudante ao relacionar as informações e instrumentalizá-las nas suas leituras de mundo. Sobre o papel do professor nesse processo vemos:

O papel do professor supera a compreensão e prática sobre sua disciplina, abrangendo uma reflexão sobre os conteúdos e valores a ele associados, ampliando a responsabilidade do educador com a formação dos alunos. Ou seja, com base nos temas transversais propostos e na necessidade de cada realidade escolar, o professor deve aproximar seus conteúdos e sua prática escolar para o desenvolvimento da capacidade de o aluno ler e interpretar a realidade, contextualizando-a, aprendendo a aprender. Dessa forma não se trata de aprender que houve escravidão no Brasil, mas de que o aluno saiba se perguntar sobre as formas de organização da produção, dos problemas decorrentes de um ou de outro modelo de questionar sobre os valores que permeiam e como estes estão presentes em nossa sociedade atual. (FREITAS NETO, 2003, apud KARNAL, 2003, p. 62).

Entender o processo de conhecimento gerado a partir da educação transversal é fundamental para solidificação do saber. As conexões entre os saberes das diferentes disciplinas escolares produzirá uma compreensão mais ampla do papel que a escola desempenha. Entender esse processo não se reduz apenas a instrução escolar. Esse modelo de educação procura produzir resultados na formação de uma sociedade mais aberta às diferenças. Para Mattos (2003, p. 127) “A adoção do tema transversal ‘pluralidade cultural’ pode transformar-se em ferramentas importantes contra a discriminação racial no Brasil”. A ideia principal da pluralidade cultural é fomentar a harmonia entre as diversas tradições e práticas culturais presentes na sociedade brasileira, salientando a tolerância, o respeito às múltiplas expressões artísticas, religiosas e étnico-raciais.

Com esse objetivo, criam-se no campo de ensino-aprendizagem diversas condições para a melhoria da qualidade do conhecimento, pois esse passa a relacionar diferentes saberes em superação contínua de uma visão de conhecimento fragmentado, uma vez que orienta e busca a formação do conhecimento histórico global do homem. Assim sendo, ela deixa de considerar os confrontos de disciplinas nas questões curriculares e passa a desenvolver um sentido mais amplo de educação.

A transversalidade é o diálogo entre as disciplinas e do conhecimento produzido entre elas, sendo o conhecimento multidisciplinar, multidimensional, contínuo e interminável, pois a realidade sempre está sendo produzida, reelaborada, reinterpretada e precisa objetivamente de explicações para essas mudanças. Através dela deverão ser minimizadas as barreiras entre as áreas do conhecimento, pois para que esta consiga atingir os objetivos propostos têm que necessariamente ser conduzida através de uma relação dialogal.

Nesse sentido, historicizar todos os processos que envolvem a racialização dos negros nas Américas e suas memórias com relação à escravidão, assim como suas implicações posteriores, são fundamentais no combate às práticas racistas. Superar o reducionismo econômico de uma antiga produção historiográfica, trazendo novos elementos em suas dimensões políticas e culturais, sem perder de vista os problemas locais e ao mesmo tempo trazendo reflexões sobre esses mesmos problemas a níveis universais, é indispensável para superação das práticas racistas. Como podemos notar:

O eixo transversal e a ênfase dada à história da África nos conteúdos arrolados nos PCNs podem significar uma inflexão importante para o combate a uma base de reprodução do racismo na sociedade brasileira: a associação absoluta entre negritude e condição escrava, entendida como mero recurso de exploração do trabalho com seus corolários de vitimização e déficit de autoestima. (MATTOS, 2003, apud ABREU; SOIHET, 2003, p. 135).

2.8 Os Sentidos da Lei 10.639/03

As primeiras considerações que devemos fazer quando trazemos uma reflexão histórica sobre a criação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares do Brasil, é que esta não é concessão de um governo, mas é fruto da luta política dos movimentos sociais negros que constantemente traziam a temática da educação em suas jornadas de luta.

Notadamente a Lei 10.639/03 é uma das formas que o Estado brasileiro tem para reparar em parte, através da educação, todo o processo de folclorização e de invisibilidade a que foram colocados os negros, e suas contribuições para a formação social do Brasil nos currículos e nos livros didáticos. Não seremos ingênuos de acreditar que mediante essa aprovação os problemas que envolvem as questões raciais e, principalmente, a que envolve os afrodescendentes vão acabar. Mas sem dúvidas foi um passo importante para descortinar o racismo que se pratica no Brasil.

O caráter da Lei 10.639/03 está preocupado com o acesso e a permanência dos afrodescendentes no processo educacional, pois procura reconhecer, valorizar e promover o legado histórico e cultural da população negra, combatendo duas situações: a primeira a ideia eurocêntrica, onde o branco é visto como superior e principal formador da cultura brasileira e, por outro lado, faz a denúncia definitiva que o Brasil é um país em que as relações raciais estão em constante conflito, o que atinge em cheio a ideia de uma democracia racial.

Ao atingir esses dois mitos ideológicos e valorizar a produção cultural africana, o estudante afrodescendente começa a se reconhecer de forma valorativa no processo educacional. O que vai contribuir diretamente para a construção de uma identidade positiva. A Lei 10.639/03 provoca um desafio para o currículo, para a escola, para as relações interpessoais no ambiente escolar, pois estimula novos valores e comportamentos que possuem como principal característica o respeito à diferença.

Como já foi apontado, a Constituição de 1988 traz novas perspectivas com relação às questões raciais, em que reconhece a multi etnia do povo brasileiro, o que fortalece o combate ao racismo, à liberdade de culto e crença e a pluralidade cultural. E estabelecia as garantias para que essas ações fossem estabelecidas. Nela vemos que o racismo é tratado como crime inafiançável e imprescritível. Com a Constituição cidadã abriu-se novas possibilidades, tanto que:

Foi com base no texto constitucional que o deputado Paulo Paim apresentou à Câmara Federal a proposição de lei que seria o embrião da lei 10.639, projeto encaminhado ao Senado, mas arquivado em 1995, e que volta a ganhar notoriedade somente em março de 1999, com a pressão do movimento negro e de algumas lideranças políticas. Chegou-se, então, o Projeto de Lei nº 259, formulado pelos então deputados Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi: estabelecendo a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática História e Cultura Afro-Brasileira. (MARCHI, 2016, p. 34).

Devemos aqui fazer ressalva que a implantação da História e Cultura Afro-brasileira já havia sido estabelecida em diversos Estados e Municípios de diferentes regiões. É o caso da Bahia em 1989, de Porto Alegre em 1991, Aracaju e Belém em 1994, São Paulo e Brasília em 1996. O texto da Lei 10.639/03 é de 9 janeiro de 2003, que altera a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no seu parágrafo quarto tinha como proposição: “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia”. O novo texto fala da obrigatoriedade no ensino fundamental e médio nas escolas públicas e particulares incluir no seu conteúdo programático a História da África e História e Cultura Afro-brasileira e as áreas que especialmente devem ser aplicadas. Como também incluir no calendário escolar o Dia da Consciência Negra (20 de Novembro).

O documento é assinado pelo então responsável pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) Tarso Genro, no qual afirma que a Lei 10639/03 é uma das pautas de políticas afirmativas que foram e seriam implantadas pelo governo federal no objetivo de corrigir as injustiças e eliminar as discriminações. A fim de entender como o processo da implantação da Lei 10639/03 é complexa e envolve outras áreas Mendonça faz a seguinte divisão:

O documento é estruturado em cinco partes: na primeira é feita uma apresentação pelo Ministério da Educação (MEC); na segunda é feita uma apresentação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) na terceira parte tem a proposta das DCN's para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; na quarta parte é a Resolução N° 1 de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação e a quinta e última parte é o texto da Lei 10639/03. (MENDONÇA, 2013, p. 41).

Depois de várias campanhas, discussões e debates com relação à Lei 10.639, foram criados espaços para que houvesse um reconhecimento de que indígenas são sujeitos históricos tão quanto os outros que participaram da formação cultural do Brasil. Destacando a importante parcela na construção social, econômica e histórica do Brasil. Ao considerar que o Brasil é um país marcado pela diversidade social e que vários povos fazem parte da nossa identidade nacional, sobretudo, os índios - que antes mesmo da chegada dos colonizadores, já habitavam o território brasileiro – reconheceu-se a necessidade do respeito e do reconhecimento à cultura indígena.

No esforço de promover a ampliação do conhecimento dos povos formadores do Brasil que se encontravam fora das concepções historiográficas eurocentristas, em 10 de março de 2008, foi aprovada a Lei 11.645/08 que altera a Lei 10639/03, que mantém o ensino da história e da cultura afro-brasileira e acrescenta o ensino da história e da cultura dos povos indígenas. Essa inclusão procurava trazer reflexões acerca de como se processa a relação dos indígenas com a hierarquia nas comunidades, como eles enfrentam os desafios da sobrevivência, entender a relação indígena com as partes da natureza, ressignificar as tradições nativas a partir das narrativas mitológicas, compreender as relações que se desenvolve com os mais velhos nas comunidades indígenas.

Sem dúvidas essas leis foram conquistas para os inúmeros estudantes afrodescendentes e indígenas que estão em fase escolar, que passam a se reconhecerem nos assuntos que lhes são ministrados nas disciplinas escolares, principalmente na de história, artes e literatura, que são as que devem trabalhar essas questões especificamente. Possibilitando uma história na qual todas as culturas e povos tivessem o mesmo espaço e forma de abordagem. Nesse estudo nos dedicaremos à questão afrodescendente de forma mais presente devido ao fato de nosso local de estudo estar inserido numa comunidade remanescente de quilombos.

2.9 Práticas curriculares de acordo com a Lei 10.639/03

Esse currículo concebido por novas leis não implica na sua aplicação total ou em sua rejeição total, ela é praticada de forma adaptada, ressignificada a cada realidade local; a Lei precisa ser entendida como útil para que sua execução seja atingida, útil no sentido de atingir uma finalidade real do universo escolar e social dos sujeitos a que ela se propõe transmitir conhecimento.

A proposta da Lei 10.639/03 envolve-se com todas as disciplinas escolares, o que afeta diretamente o currículo. Portanto, o cumprimento da lei tem que levar em conta algumas situações. Sem sombra de dúvidas o papel que merece maior cuidado quando analisarmos questões que envolvem questões de ordenamento prático na sala de aula é o papel do professor, ele pode não compreender a importância de estar cumprindo o que determina a lei por uma série de fatores como: pode não ter adquirido na sua formação elementos suficientes de conhecimento para trabalhar as questões raciais, o que revela que o processo de formação continuada ainda é falho no Brasil. Ou ainda, por julgarem não ser necessário trabalhar essas temáticas, por acreditarem que o Brasil é um país racialmente igualitário e que as distorções que ocorrem são culpa dos indivíduos e não do sistema de exclusão. Nos alerta Santos:

Como sua efetivação não está sujeita a seu controle, mas é dependente desse universo amplo de pessoas e realidades, deixadas às margens do processo de construção, a sua implementação pode apresentar alguns

problemas. Para começar as multiplicidades de interpretações e apropriações são inevitáveis (...). Não há como esquecer que o cotidiano escolar traz consigo práticas que não são passíveis de quantificação ou delimitações principalmente, porque, muitas vezes, elas surgem para atenderem as especificidades de um momento único, que não se repete da mesma maneira. (SANTOS, 2015, p. 44-45).

Outro ponto que devemos ressaltar é como o Estado tem tratado os indicativos da Lei 10.639/03; os governos, a partir de 2003 implantaram a Lei, muitos realizaram alguns cursos, palestras, encontros, formações pedagógicas, sobre a temática. Mas não de forma contínua e sistemática, geralmente o fazem em algum evento específico.

Outro elemento que ressaltamos é o livro didático, como manifestação do currículo oficial. Não temos a intenção de fazer um estudo detalhado sobre os livros didáticos, porém não poderíamos deixar de corroborar com a ideia que muitas coleções ainda mantêm uma estrutura eurocêntrica, linear e que muitas vezes trazem o conhecimento distante do cotidiano e da atualidade.

Contudo, os livros didáticos em alguns casos foram o contato inicial de diversos professores com os conteúdos da proposta curricular da Lei 10.639, já que os materiais com os conteúdos dessa proposta foram e são disponibilizados de forma lenta. Os livros didáticos sofrem duras críticas principalmente por ser tido como um instrumento governamental dogmatizador do processo ensino-aprendizagem, que esses na maioria dos casos não correspondem à realidade local. Porém como nos alerta Bittencourt:

(...) é necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leituras e de trabalho escolar. Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo. As práticas de leitura do livro didático não são idênticas e não obedecem necessariamente às regras impostas por autores ou editores ou por instituições governamentais. (BITTENCOURT, 1998, p. 73, apud SANTOS, 2015, p. 64).

Não há hesitação quando afirmamos que mesmo com todas as dificuldades apresentadas para a implantação desse novo currículo, a Lei 10.639/03 é um instrumento

indispensável na construção intelectual dessa geração de estudantes afrodescendentes; certamente será mais bem informada, com um conhecimento mais crítico com relação à produção histórica acerca dos seus antepassados e quais são as implicações no presente. A escola se torna verdadeiramente um lugar de debate, inclusive de conflitos, pois essa assume de uma vez por todas o caráter da sociedade na qual está inserida.

Essas práticas curriculares serão analisadas de forma mais aguda no próximo capítulo, onde os professores discorrerão sobre suas experiências ao ter contato com a Lei 10.639/03, como eles se apropriarão da referida lei, quais as dificuldades para implantação. Suas condutas pessoais a respeito da Lei 10.639/03. Trarão informações de como eles mediam os conhecimentos disciplinares que lecionam com outros saberes das diferentes disciplinas escolares. Quais as suas percepções com relação ao Projeto Político Pedagógico e como os alunos respondem às questões raciais em sala de aula.

CAPÍTULO 3

OLHARES DOCENTES SOBRE A LEI 10.639/03

Este capítulo tem por finalidade demonstrar experiências relacionadas à aplicabilidade da Lei 10.639/03 que trata do ensino de História e cultura afro-brasileira na Escola Estadual do Caboclo, e relatar por meio das experiências em sala de aula os obstáculos, os desafios que são enfrentados pelos professores, como também as estratégias construídas que produziram avanços ao abordar essa temática.

Buscamos entender como os professores trabalham conceitos que envolvem a temática, quais foram os espaços que eles exploraram para adquirir conhecimentos que facilitassem o trabalho sobre as questões raciais em sala de aula, quais suas escolhas ao trabalhar essas questões e suas implicações históricas, políticas e sociais. As entrevistas realizadas com os professores foram construídas e fundamentadas através de perguntas semiestruturadas e seguindo um critério de subdivisão em quatro partes: dados pessoais e profissionais; relação do docente com a Lei 10.639/03; a prática docente e as consequências da implantação da referida Lei. Fizemos a opção de questionar temas vinculados ao conteúdo da pesquisa, como identidade quilombola, racismo, interdisciplinaridade e conhecimento histórico, a partir de duas vertentes: intervenções às perguntas diretas sobre as temáticas e questões que ficaram subentendidas nos próprios questionamentos.

3.1 Caracterizando os professores

Quando se pensa em educação no Brasil, a visão que se desenvolve geralmente não é das melhores em comparação com o modelo educacional de outros países. Pensamos diretamente na qualidade do serviço educacional prestado. Diversos fatores são colocados em evidência, entre eles a formação profissional dos professores.

Um dos desafios postos para elevar a qualidade educacional é a formação de professores especialistas, visto que atualmente existem uma infinidade de universidades, faculdades e autarquias que oferecem cursos de graduação e pós-graduação em diversas áreas do saber escolar. Não se pode negar o avanço que teve ao acesso no nível superior e na pós-graduação, o mercado de trabalho exige cada vez mais as qualificações específicas para que possam concorrer aos cargos de professor efetivo ou de professor vinculado a contrato temporário.

Uma série de indicativos a partir da LDB 9394/96¹², quando trata da atuação no magistério, contribuiu de forma presente para o surgimento significativo das Instituições de Ensino Superior (IES), o aumento das ofertas dos cursos superiores à distância, fazendo com que o número de professores com formação superior aumentasse. Outros elementos importantes foram: a política de cotas¹³, o Programa Universidade para Todos (ProUni)¹⁴, Programa de Financiamento Estudantil (Fies)¹⁵ e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)¹⁶.

Como vemos, a criação das novas universidades, a expansão das universidades já existentes e demais programas educacionais, permitiram que o quadro de graduados se

¹² Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

¹³ No Brasil as principais políticas de cotas são: Cotas Raciais, Cotas de Gênero Sexual, Cotas Socioeconômicas. Elas têm por objetivo desenvolver a igualdade social. A política de cotas começou a ser implantada no Brasil em 1968, com a Lei do Boi, que garantia o acesso de filhos de fazendeiros as universidades, hoje a lei já não tem validade. Nos últimos anos do mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso, teve início a implantação de cotas nas universidades públicas de todo o Brasil.

¹⁴ O Prouni (Programa Universidade Para Todos) é um programa criado pelo MEC que fornece bolsas de estudo parciais e integrais em instituições de ensino particulares, para estudantes de baixa renda, sem diploma de nível superior. A finalidade do projeto é ampliar o acesso à educação de nível superior para a população de baixa renda.

¹⁵ O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é ação do Ministério da Educação que financia cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

¹⁶ O Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, parte integrante de um conjunto de ações do Governo Federal no Plano de Desenvolvimento de Educação do MEC. Foi instituído pelo Decreto Presidencial 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de dar às instituições condições de expandir o acesso e garantir condições de permanência no Ensino Superior. Que busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior. A meta é dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação.

expandisse. Isso favoreceu até comunidades rurais como a do lócus da pesquisa tendo em vista que todos os seus profissionais são graduados e muitos deles possuem pós-graduação lato sensu.

PERFIL DOS EDUCADORES ENTREVISTADOS					
PROFESSOR ¹⁷	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO (LATU SENSU)	DISCIPLINAS QUE LECIONA	TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO	TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA INVESTIGADA
WENDEL	EDUCAÇÃO FÍSICA	EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURA	EDUCAÇÃO FÍSICA	11 ANOS	MAIS DE 3 ANOS
LUCIANO	GEOGRAFIA	----	GEOGRAFIA, SOCIOLOGIA E FILOSOFIA	10 ANOS	6 ANOS
ANDRÉ	LETRAS	INSPEÇÃO E COORDENAÇÃO ESCOLAR E METODOLOGIA DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	14 ANOS	2 ANOS
MANOEL	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	----	BIOLOGIA E ARTES	23 ANOS	16 ANOS

Tabela 1 – Perfil dos Educadores Entrevistados – Fonte: Dados da Pesquisa

Wendel, quando perguntado o que significa para ele ser professor nessa unidade escolar, responde que: “significa em primeiro momento uma realização”. Na sua fala: “Faz questão de descrever” que está ali por ter sido aprovado em concurso público e relata o seu prazer de ser professor, que de acordo com ele sempre foi um desejo seu. Destaca que a profissão lhe permite conhecer novas pessoas e que se sente realizado por partilhar o seu conhecimento com os demais estudantes.

Destaca também como sua disciplina pode ajudar os estudantes de diversas maneiras, fazendo com que eles possam trabalhar os conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas e práticas de Educação Física e colocarem os conhecimentos adquiridos nas atividades e questões do cotidiano.

¹⁷ Importante salientar que os professores não serão identificados a fim de preservar a identidade desses sujeitos. Os nomes aqui apresentados são dos companheiros do PROFHISTORIA.

Luciano, em sua fala, destaca a importância em não ser simplesmente um professor, mas um educador que tenha condições de ajudar os estudantes com o conhecimento de sua área, assim como tenha condições de proporcionar um conhecimento mais abrangente, interdisciplinar. De acordo com ele, “Ser professor é levar conhecimento acima de tudo e também é ser um educador, não só de sua área como Geografia”. Destaca que o conhecimento é compartilhado por outros saberes que se influenciam e que se completam, e conhecimento que é transmitido pelo professor/educador deve promover no aluno uma consciência cidadã.

Os sentimentos que envolvem a questão de ser educador passam pelo sentimento que se desenvolve com sua prática diária. Sobre essa relação professor/educador Rubem Alves nos chama atenção:

Mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança. (ALVES, 1981, p.11).

O educador, pelo menos o ideal que minha imaginação constrói, habita um mundo em que a interioridade faz uma diferença, em que as pessoas se definem por suas visões, paixões, esperanças e horizontes utópicos. O professor, ao contrário, é funcionário de um mundo dominado pelo Estado e pelas empresas. É uma entidade gerenciada, administrada segundo a sua excelência funcional, excelência esta que é sempre julgada a partir dos interesses do sistema. Frequentemente o educador é mau funcionário, porque o ritmo do mundo do educador não segue o ritmo do mundo da instituição. (ALVES, 1980, p.14-15).

Evidenciamos aqui a importância de ser levado em consideração o ser educador, que não é simplesmente adotar a função de professor; ser educador vai muito além de ministrar aulas ou ter o domínio do conteúdo das disciplinas. Exige que o sujeito tenha vontade de ensinar e aprender, agregar valores naquilo que ele trabalha para que cada aluno possa vivenciar e compartilhar experiências, propor discussões, trabalhar novas ideias com os conhecimentos adquiridos. O sentimento de esperança é o combustível para que o educador possa a cada momento em sala de aula perceber a importância do trabalho que está sendo produzido ali.

Não se pode substituir o educador por um professor, pois segundo Alves o professor é “descartável”, sem identidade. Os professores muitas vezes estão apenas para atender as demandas da sociedade e do Estado, mesmo estes estando preparado ou não, o importante é o lucro ou o atingimento de índices educacionais. Os educadores não servem para o mesmo fim. Contrariando a linguagem do professor que só fala de seu objeto de estudo, o educador amplia o processo de conhecimento permitindo aos estudantes construir as teias de conhecimento e que torna possível a concretização do mundo humano. O educador desenvolve uma capacidade de usar os símbolos que circulam entre as pessoas, para utilizá-los no processo ensino/aprendizagem.

O educador não se torna um objeto do sistema que rege as instituições, dos sentimentos de impotência que atingem tanto alunos como professores. Pelo contrário; ele desenvolve um trabalho que procura minimizar as influências das grandes estruturas que se apoderam do sistema educacional. Ele compreende a responsabilidade social que a escola possui e age sobre um produto, no qual compreende que pode ser mudada a sociedade.

Luciano, relata a relação dialógica entre ensino-aprendizagem, demonstrando que nessa relação não só o professor exerce o papel do magistério, mas no processo dialético como um todo, ao mesmo tempo que o professor ensina, ele aprende com os estudantes, a partir de suas experiências dentro e fora da escola.

André, quando fala da experiência de ser professor dessa unidade de ensino, destaca que foi muito bem acolhido. O processo de acolhimento para ele foi tão especial que o mesmo compara as relações escolares aos ambientes familiares, como vemos: “Então nessa casa aqui eu me sinto parte da família, uma pessoa que realizou um sonho”. Relata o “sonho” de trabalhar no Ensino Médio, pois sempre desenvolveu suas atividades laborais da educação em escolas do Ensino Fundamental, como professora ou como coordenadora educacional.

Manoel é mais um professor da pesquisa, que ao pontuar sobre sua relação com a escola, destaca que ele é mais uma peça na engrenagem, que o todo tem como resultado final a formação acadêmica do aluno e que ele é um dos contribuidores desse todo. De acordo com sua narrativa, o papel da escola é sempre mostrar a realidade, pois para ele não teria sentido uma educação que ocultasse questões que levassem a compreensão da realidade. Para ele é indispensável compreender a realidade para a formação de cidadãos

críticos. Destaca também que a escola teria que ter a capacidade para formação além da crítica, à formação de sujeitos criativos, que pudessem ser capazes de produzir elementos para suas necessidades a partir desse conhecimento criativo.

Mesmo conscientes de que a carreira profissional do magistério não tem grandes atrativos financeiros, eles enfatizam o que faz com que outros não se interessem pelo ensino ou o façam por não ter outra opção. As condições materiais e objetivas da carreira não são as ideais, os Planos de Carreira do Magistério, assim como o Piso Nacional, não são praticados. O que acarreta num achatamento financeiro por parte desses profissionais. Na escola que desenvolvemos a pesquisa todos os professores entrevistados não possuem outra atividade remunerada fora do magistério. Todos sobrevivem da educação e desenvolvem atividades do magistério na Escola Estadual do Caboclo e em outras escolas do município de São José da Tapera e/ou outros municípios pertencentes ao estado de Alagoas.

3.2 Caracterizando os professores – declaração racial

Uma categoria dos questionamentos tratou do tópico como os entrevistados declaram-se racialmente. Essa caracterização representa a forma como o sujeito se define, a sua percepção sobre a sua identidade racial. Os professores Wendel, André e Manoel, se declaram racialmente pardos; o professor Luciano respondeu preto.

O método de identificação racial é estabelecido para definir acerca dos estabelecimentos definidos pelo próprio indivíduo. Segundo Osório (2003, p. 7-8):

Existem basicamente três métodos de identificação racial, que podem ser aplicados com variações. O primeiro é a autoatribuição, no qual o próprio sujeito da classificação escolhe seu grupo. O segundo é a heteroatribuição, no qual outra pessoa define o grupo do sujeito. O terceiro método é a identificação de grandes grupos populacionais dos quais provieram os ancestrais por intermédio de análise genética.

Aqui chamamos a atenção para a Pesquisa das Características Étnico-raciais da População (PCERP), 2008 que como vemos na Tabela 2.6.

Tabela 2.6 - Valores absolutos da estimativa de pessoas de 15 anos ou mais de idade, por saber dizer a própria cor ou raça, segundo as Unidades da Federação selecionadas - 2008

Unidades da Federação selecionadas	Pessoas de 15 anos ou mais de idade		
	Total (1)	Valores absolutos	
		Sim	Não
Total	100,0	96,0	4,0
Amazonas	100,0	94,7	5,3
Paraíba	100,0	97,6	2,4
São Paulo	100,0	96,2	3,8
Rio Grande do Sul	100,0	96,6	3,4
Mato Grosso	100,0	93,3	6,7
Distrito Federal	100,0	92,5	7,5

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa das Características Étnico-raciais da População 2008.

(1) Excluído sem declaração.

Tabela 2 - Pesquisa das Características Étnico-raciais da População (PCERP), 2008 – Fonte: IBGE

Essa elevada porcentagem de pessoas com conhecimento da sua cor demonstra que se construiu historicamente um perfil de cor e esse foi absorvido por quase todos os entrevistados. Tendo um número tão expressivo vemos que as questões raciais estão presentes de uma forma ativa na vida da sociedade brasileira.

Entrando em uma situação de enfrentamento teórico (pois sabemos as rejeições que se apresentam na categoria cor e disputas pela utilização dos termos) podemos afirmar que todos se declaram negros, para o IBGE a proporção que se declarava negra se distribuía entre pretos e pardos.

Já existe confusão em relação à categoria negra, pois é comum que pessoas preocupadas em não externar preconceito substituam a palavra preta usada nos levantamentos do IBGE por negra ao disseminarem informações construídas a partir de censos e pesquisas domiciliares (*preta é cor, negra é raça*). Ao mesmo tempo, é prática de vários pesquisadores e também do movimento social usar a categoria negra para designar o agregado das pessoas que escolhem as cores preta e parda. Se negra passasse a ser uma categoria da classificação, poder-se-ia continuar construindo a atual categoria negra, que passaria a ser composta por pretos, pardos, e negros, não mudando substantivamente sua composição e mantendo a comparabilidade com a série histórica e todo o conhecimento acumulado sobre o assunto. (OSÓRIO, 2013, p. 96).

O que podemos notar com as respostas de autodeclaração racial é que todos os professores entrevistados de certa forma assumem uma vinculação com os afrodescendentes. Entendemos que o reconhecimento do pertencimento étnico-racial é importante para colaborar nas discussões que envolvem as relações raciais e os indicativos da Lei 10.639/03. Essa condição poderá servir como um elemento capaz de contribuir ainda mais para o entendimento do processo de racialização no Brasil e suas consequências.

É importante ressaltar que quando os professores se autodeclararam afrodescendente ou como resultado de um processo de mestiçagem (o pardo), eles podem gerar nos estudantes referências étnico-raciais positivas. Como nos alerta Silva (2007, p. 158) “A percepção dos professores em relação à questão étnico-racial em sala de aula está intrinsecamente associada à forma como eles lidam com seu pertencimento étnico-racial”. Essa percepção pode contribuir com que os estudantes possam construir parâmetros e avançar cada vez mais nas questões que envolvem as relações raciais, de pertencimento e de identidade.

3.3 A implementação da História e Cultura Afro-Brasileira na formação inicial e continuada

Quando perguntados se na formação inicial esses profissionais tiveram alguma disciplina que tratasse a temática da Lei 10.639/03, a resposta dos quatro professores foi negativa, e somente o Professor Wendel fez referência que na Pós-Graduação teve algumas disciplinas que tocavam na importância da cultura afro-brasileira.

Quando os professores são perguntados se sua área de formação contempla discussões acerca da temática racial, todos responderam que sim. Destacamos aqui a fala dos Professores Wendel e André:

Contempla sim. Na minha disciplina pelo qual participo, eu sempre promovo temáticas voltadas a essas questões étnico-raciais valorizando a

cultura brasileira. Eu tenho experiência muito interessante aqui no ensino médio, porque nos conteúdos temáticos de Educação Física eu sempre trabalho a temática capoeira. (Professor Wendell).

Sim, porque eu trabalho com a linguagem, não é? Então a gente está sempre trazendo textos voltados a essa temática. E também a mídia ultimamente tem colocado muito essa questão do racismo, principalmente no futebol e em outras coisas, e os alunos acabam trazendo para sala de aula e a gente acaba introduzindo nas aulas. (Professor André).

Com relação à participação do Estado na efetivação dos indicativos da Lei 10.639/03, foi perguntado se existiu algum incentivo da Secretaria de Educação do Estado para que a Lei ou as temáticas de cunho racial fossem abordadas. Todos fizeram referência a uma formação que tratava sobre a questão do modelo escolar quilombola, que foi realizada em 2017 na Escola Municipal Agostinho dos Anjos, que fica localizada na comunidade de Caboclo.

Não se pode negar que existe uma gama de problemas na educação básica do país, que envolvem questões como: financiamento, gestão, condições de trabalho, formação continuada em cursos de aperfeiçoamento profissional, e talvez a mais importante: a parte que envolve a estrutura curricular dos cursos de licenciaturas. São problemas que certamente precisam de um processo mais amplo, que envolvem políticas públicas com objetivos a médio e longo prazo para que essas ações efetivas possam surtir os efeitos práticos que se espera.

Nesse horizonte, a formação do professor brasileiro passa por alguns problemas que atingem diretamente os ambientes de aprendizagem e na qualidade de educação. Como nos alerta Feldmann (2009, p.75) “Pensar a formação de professores é sempre pensar na formação do humano e, nessa perspectiva, se vislumbrar a construção de mudanças em qualquer que seja o espaço de ação”. A prática em sala de aula não pode ser analisada apenas por questões técnicas de ensino-aprendizado, pois não podemos esquecer que é extremamente relevante trabalhar com a formação da condição humana nas relações interpessoais, pedagógicas e institucionais.

Uma formação sólida é fundamental para provocar uma reflexão sobre as práticas em sala de aula, pois induz no professor a clareza da necessidade de enxergar a melhor solução metodológica de problemas que são apresentados na realidade educacional e para

compreender as bases que apoiam as muitas práticas escolares. Sobre isso Fillipe Perrenoud afirma:

Pode-se, então, julgar que os professores capazes de explicar e de analisar suas práticas tirarão melhor partido dessas novas modalidades de formação contínua. Isso deve, todavia, continuar sendo um benefício secundário. Seria, no mínimo, paradoxal pedir aos professores que soubessem explicar suas práticas justamente para estarem melhor adaptados aos novos procedimentos de formação contínua. (Perrenoud, 2000, p. 159).

O professor que desenvolve uma reflexão sobre sua prática terá condições de desenvolver uma autocrítica de seu trabalho no entendimento de procurar encontrar um equilíbrio em não colocar seu trabalho em um patamar inferior nos locais em que não apresente resultado nenhum. Como também não o colocará em patamares tão elevados e distantes da realidade que não possam ser melhorados em algumas coisas.

Ainda sobre o professor que produz uma reflexão sobre e em sua prática Perrenoud (2000, p.160) declara: “Toda prática é reflexiva, no duplo sentido em que seu autor reflete para agir e estabelece a *posteriori* uma relação reflexiva com a ação realizada”. Como podemos notar, não teria sentido se a reflexão não tivesse ligação direta com a prática em sala. Com as ações cotidianas que impactam diretamente na vida dos que compõem o ambiente escolar.

Compartilhamos do mesmo sentimento sobre formação quando Ciampi (2009, p.98) expressa: “Formação compreendida, não como mero exercício prático ou como mecânicas ‘transposições didáticas’ de conhecimentos prontos, mas como um processo de articulação de saberes específicos, pensados na perspectiva de inserção política”. É nesse movimento que os saberes são construídos e efetivamente transmissíveis e assimiláveis para uma leitura de mundo mais coerente com a realidade apresentada.

Nesse sentido, a formação continuada surge como uma tentativa de correção das distorções que foram apresentadas na formação inicial. A formação continuada é fundamental para reelaborar e apresentar outros conjuntos de conhecimento acerca da prática docente, novos conhecimentos, competências e habilidades que servirão como base

para novas práticas do magistério. Como sabemos, a dinamicidade dos conhecimentos, a velocidade dos objetivos da escola moderna, as situações cotidianas, fazem com que este professor tenha a necessidade de estar se aperfeiçoando continuamente. Como vemos:

[...] a formação continuada de professores é imprescindível para contornar as mazelas deixadas pela formação inicial [...] Quando se parte do princípio de que a formação inicial foi insuficiente, é porque se acredita que as competências, as habilidades e os conhecimentos imprescindíveis para o trabalho docente não foram trabalhadas – ou não foram adequadamente apropriados – o que priva o professor dos recursos necessário para exercer sua profissão. (DAVIS, 2012, Apud: MARCHI, 2016, p. 47).

A formação continuada é uma garantia para o professor, além disso, sua importância é destacada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), (Lei 13.005/2014), que foi aprovado em 2014, pelo Congresso Nacional, e sancionado pela presidência. O plano traz uma série de diretrizes que resultam na valorização da educação. O Plano Nacional de Educação (PNE) aborda questões sobre o incentivo para a iniciação estudantil à docência, não se omite com relação à necessidade de uma reforma curricular nos cursos de formação de professores, aborda propostas de carga horária, a instalação de tecnologias nas escolas. Inclusive a formação continuada para os outros profissionais da educação que não são do magistério. O PNE faz referência à formação continuada dos profissionais que trabalham em comunidades remanescentes de quilombos:

15.5. Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial (Plano Nacional de Educação, 2014).

Na Fala do Professor Wendel: “Em termos materiais nós não temos, nas minhas aulas eu não tenho nenhum subsídio advindo da Secretaria de Educação. Eu não tenho nenhuma formação intelectual que veio através de algumas oficinas sobre essa temática”. A realidade apresentada não difere de outros lugares onde o poder público é omissor para com a educação e às questões que envolvem a formação. Mas, não podemos perder de

vista que a formação continuada é dever do Estado. Criar condições materiais para a qualificação profissional é obrigação legalmente constituída, isso trará como consequência uma elevação no desempenho escolar e, acima de tudo, na efetivação do processo de humanização que envolve as questões escolares. A compreensão da formação escolar quilombola fundamenta-se na valorização da trajetória dos negros e na sua autonomia enquanto sujeitos históricos.

Tais apontamentos nos demonstram que é preciso repensar diversos aspectos com relação à formação de professores e sua formação em trabalho, a temática da Lei 10.639/03 é negligenciada em boa parte dos cursos de licenciatura, em que os professores muitas vezes concluem seus cursos sem ter o devido preparo para trabalhar essas questões em sala de aula. Por outro lado, a falta de compromisso do poder público com relação às temáticas raciais e o não cumprimento da Lei 10.639 vem legitimar de forma negativa parte da comunidade escolar que não se preocupa com essa temática e nem a trabalha em sala de aula.

Romper com esse modelo educacional significa produzir nos profissionais da educação um sentimento de valorização e reconhecimento histórico de toda produção cultural negra, valorização da identidade afro-brasileira, além de garantir uma compreensão da importância das questões raciais na sociedade e consequentemente na escola. Preparar os profissionais para estarem qualificados para lidar com as situações de racismo e discriminação que possam ocorrer nos ambientes escolares é educar na formação de cidadãos que entendam a pluralidade racial como uma marca da sociedade brasileira e torná-los capazes de conviver com o diferente, respeitando os direitos garantidos por lei e, no caso dos afrodescendentes, a valorização de uma identidade positiva.

A Lei 10.639/03 exige que o Estado assuma o compromisso político de reconstruir o currículo escolar, bem como promover capacitações para que os profissionais da educação possam potencializar seus conhecimentos na perspectiva de transformação das estruturas de produção das desigualdades sociais e raciais presentes no Brasil. A formação cidadã e democrática é indispensável para que os sujeitos participantes desse processo educacional emancipatório estejam prontos para a tomada de decisões em qualquer esfera.

O que podemos notar nas afirmativas das entrevistas é que as questões raciais e de construção da identidade na educação não fazem parte da lista de prioridades da Secretaria

Estadual de Educação. Afirmarões como a do Professor Wendel, quando diz que ele mesmo confecciona os materiais para poder melhorar a sua prática em sala de aula e obter melhores resultados com os estudantes, demonstra que o processo educacional é uma postura e política própria do educador comprometido com uma educação verdadeiramente cidadã em meio às dificuldades apresentadas na vivência escolar cotidiana, cuja criatividade e bom senso profissionais são colocados à prova na criação de alternativas ao que não é disponibilizado materialmente falando. Certamente esse é um reflexo da precariedade da educação brasileira, em que ainda existem escolas que não possuem investimentos em inovações tecnológicas e, ainda assim, com muito esforço próprio, os professores criam mecanismos que rompem com a dependência governamental e realizam um trabalho focado na busca pela melhoria da sociedade.

Uma pesquisa realizada por Santana, Luz e Silva (2013) aponta para a fragilidade que marca o processo institucional da Lei e algumas ações isoladas dos professores dentro do espaço escolar. Os autores afirmam:

Há um conjunto significativo de experiências que dependem das iniciativas de professores isolados. Essas ações muitas vezes conseguem irradiar e disseminar na cultura escolar uma sensibilização para tratar de forma mais apropriada a problemática étnico-racial. Mas, em alguns casos, elas se restringem aos diretamente envolvidos, não sendo possível considerar essas experiências como sustentáveis. (SANTANA; LUZ; SILVA: 2013, Apud: SILVA: 2015, p. 49).

Contudo, isso não significa que o Estado não tenha que ser cobrado em sua responsabilidade. A mesma denúncia faz o Professor Luciano quando nos relata que nessa capacitação foram discutidos e prometidos vários projetos, um deles a construção de uma biblioteca e que não se efetivou a sua construção; as promessas governamentais no Brasil e em especial no estado de Alagoas quase nunca são cumpridas. Na mesma linha o Professor André relata que a Secretaria de Educação “está começando a colocar em prática”, e o Professor Manoel afirma que “de forma bem simples”.

A Lei 10.639/03 completou quinze anos de aprovação, e na fala do Professor André a Secretaria está iniciando o processo de implantação dos indicativos da Lei. Uma lei aprovada era mais de 18 anos e que ainda não chegou ao conhecimento sequer dos

trabalhadores envolvidos na temática que o incorpora. A situação é ainda mais agravada por se tratar de uma comunidade de remanescente de quilombos que teve seu reconhecimento em 2009. Temos que ter a clareza de que com a efetivação da Lei 10.639/03 que toda reforma educacional precisa sair do campo teórico e ser implantado no campo prático, promovendo mudanças estruturais necessárias. Como nos descreve Mészáros (2010, p.25), “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”.

Certamente deveremos seguir a recomendação de Bauman quando diz:

Uma pessoa sensata não confiaria mais no Estado para prover tudo o que necessita em caso de desemprego, doença ou idade avançada, para assegurar serviços de saúde decentes ou uma educação adequada para as crianças. Acima de tudo, uma pessoa sensata não esperaria do Estado que protegessem as seus sujeitos dos golpes desferidos, de forma aparentemente aleatória, pelo jogo das forças globais, não-controlado e mal compreendido. (BAUMAN, 2005, p. 51).

Mesmo não confiando no Estado e sabendo que este representa interesses das classes dominantes e privilegiadas que dominam as estruturas estatais e colocam sua ganância acima do bem público, deveremos fazer esse enfrentamento, pois como sabemos que essas situações não são equívocos ou esquecimentos, existe uma intencionalidade para o descaso do poder público, que é a perpetuação das relações de subserviência a que são submetidos os menos favorecidos. Lutar pela implantação de políticas voltadas para a promoção da igualdade, que valorize os afrodescendentes e sua contribuição histórico/cultural é de suma importância para criar espaços (inclusive dentro do próprio Estado) mais abertos, democráticos e, acima de tudo, mais humanos.

3.4 Posicionamentos com relação à Lei 10.639 e as dificuldades de sua aplicação na sala de aula

Todos os docentes pesquisados disseram conhecer a Lei 10.639/03 e concordam com a sua importância no que diz respeito ao conhecimento da História e cultura africana e afro-brasileira, bem como a inserção dos estudantes nas discussões da temática racial na perspectiva de uma educação que perceba as condições estabelecidas na realidade apresentada e que os estudantes sejam capazes de superar as situações afirmativamente para as relações raciais e superação do racismo. Como podemos observar nas falas do professor Wendel e professor André:

Na minha opinião, essa lei é de suma importância, principalmente na modalidade do Ensino Básico. Acredito que trabalhar sobre a cultura afro-brasileira nas escolas é muito importante para que nossas crianças, os jovens, os adultos, consigam entender a miscigenação que o Brasil acolhe. (Professor Wendel).

Olha, eu acredito que a lei veio para fazer com que as pessoas se conscientizem um pouco mais. Eu pelo menos penso que a intenção da lei é essa: fazer com que as pessoas pensem no que estão fazendo, pelo menos promover na cabeça dos jovens essa mudança, ver que também são seres humanos e que independentemente de cor a pessoa tem direito à vida, a viver, a praticar todos os tipos de esporte, de trabalho. (Professor André).

Quando perguntados se existiu ou ainda existem dificuldades em relacionar a Lei 10.639/03 com as respectivas disciplinas que lecionam, todos apontaram as suas dificuldades, que de forma geral são questões que envolvem o trato didático- pedagógico, as questões de formação profissional, aspectos que envolvem aspectos pessoais e que se referem aos problemas estruturais na educação brasileira. Destacamos a fala do Professor Luciano:

Essa lei acredito que tenha seu lado negativo e positivo. A gente vê que tem muita coisa que ainda deixa a desejar. Então a gente sabe que tem muitas coisas que tá lá na lei que na verdade não estão sendo praticadas na realidade, precisava visualizar direitinho essa lei. Se realmente tá sendo cumprida. Porque o que acontece é o que tá na lei, mas nem tudo que tá na lei está sendo cumprido. Então tem que ver essa necessidade, os pontos negativos e os pontos positivos dessa lei dentro da sociedade. (Professor Luciano).

Outro ponto apresentado sobre as questões que dificultam a implantação da Lei 10.639/03 são as que envolvem o caráter religioso. Apesar de que na legislação o Estado brasileiro seja laico, imparcial no que se refere ao campo religioso, por essa razão não pode interferir nesse processo, seja apoiando, seja combatendo qualquer confissão religiosa. Portanto, num Estado laico, a liberdade de culto, a não afirmação legal de uma religião oficial e a separação total entre o Estado e as confissões religiosas são elementos fundamentais para se efetivar essa laicidade. Mas na fala do professor Wendel essa laicidade não se apresenta entre alguns alunos:

(...) Nem todo mundo ainda aprendeu ou sabe abrir os olhos para essa temática da lei que favorece a história e a cultura afro-brasileira. Nós temos vários casos que inclusive aqui no trabalhar sobre conteúdos dessa linhagem nós temos ainda algumas resistências, por exemplo, a parte de instrumentais, o atabaque dentro da roda de capoeira, as músicas que falam sobre a história do negro e a sociedade diferenciada que não entende ainda. (...) a diferença de religiões, tem alunos evangélicos, alunos católicos, que não querem participar de uma roda de capoeira que eu promova, porque tem alguns elementos que podem estar ligados às práticas como o candomblé, o candomblé não é bem aceito dentro das igrejas e isso se torna uma afronta. Trazer o processo de ressignificação do antigo para o atual favorecendo a todos independente de religião, de raça, de crenças. Mas favorecer uma cultura de paz, uma cultura onde todos estejam integralmente favorecidos. (Professor Wendel).

As falas dos professores participantes das entrevistas provam uma clara realidade e apontam uma mesma conclusão ao defender que a Lei 10.639/03 deve promover mudanças nas relações raciais na escola e fora dela. Referem-se à disposição para a construção de um debate em torno das questões de conhecimento histórico e, sobretudo, para o debate das questões raciais no cotidiano. Valorizando as identidades culturais é possível gerar uma nova consciência mediada pela diversidade e pela compreensão histórica. Gomes (2005) sinaliza para a importância do avanço dos debates das relações raciais na escola apontando que:

Para que a escola consiga avançar na relação entre os saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os (as) educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira,

poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores. (GOMES, 2005, p 147, Apud: SILVA, 2015, p.47).

Na fala do professor Wendel, percebemos que ele aborda alguns princípios importantes para serem analisados; um deles é trabalhar as questões raciais com crianças. Quando diz “Acredito que trabalhar sobre a cultura afro-brasileira nas escolas é muito importante para que nossas crianças (...)”, ele está preocupado em formar uma geração de adolescentes e jovens que entendam que as questões raciais não podem ser excludentes. Em se tratando da criança negra especialmente, concordamos com Andrade quando afirma que:

É a ausência de referências positivas na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que esgarçam os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana. (ANDRADE, 2000, Apud: MUNANGA, 2000, p. 115).

É importante criar mecanismos que sejam adequados à idade das crianças, para que essas entendam a discussão. Desenvolver metodologias para crianças brancas ou negras para que estas se reconheçam “como seres diferentes, com histórias diferentes, nem superior nem inferior. (...) de modo que as crianças saiam fortalecidas – e não envergonhadas, brancas ou negras” Andrade (2000, p.117). Pensar dessa forma é estabelecer uma convivência entre os diferentes estereótipos procurando romper com as relações racistas.

A criação desses hábitos pode perdurar por toda a vida, trazendo tanto elementos positivos como elementos negativos que possam prejudicar a formação identitária de um sujeito. Por isso, quando pensamos em educação na infância, temos que pensar o sentido de educar em sua significação mais ampla. Pois:

Educa-se a criança no sentido de se produzir a infância, já que ela se transformará no adulto. Desse ponto de vista, a infância não é apenas uma questão cronológica, mas uma condição da experiência humana. Essa infância habilita outra temporalidade, visto que não é marcada por tempo linear, contínuo ou em evolução. Cabe, então, resaltar a existência, não mistificar a outra, postos que os seres humanos transitam pelas duas linhas: a infância como tempo cronológico e a infância como experiência

de vida. (JOVINO, 2007, Apud: OLIVEIRA; AGUIAR; GONÇALVES E SILVA; OLIVEIRA, 2007, p. 14).

Outra importante observação a ser feita na fala do professor Wendel é sobre o processo de miscigenação no Brasil. Sua expressão “consigam entender a miscigenação”. A temática da mestiçagem é sempre apresentada como justificativa do entendimento do processo de racialização no Brasil, quando na verdade esse debate deve colocar a questão da miscigenação como uma das atividades primordiais para contribuição da formação da identidade do indivíduo.

A miscigenação deve ser analisada e problematizada, pois seu uso variou de contextos e épocas provocando interpretações diferentes e até mesmo opostas. Deve-se analisar o conceito dentro da construção histórica e dos mais amplos contextos que se aplicam ao termo.

A mestiçagem durante muito tempo foi utilizada para justificar as mazelas sociais e principalmente as que envolviam as questões morais e econômicas, num processo de justificativa de todas as mazelas sociais, ou em outros casos como um processo necessário para gerar uma pureza de raça no povo brasileiro, ou ainda, como um processo que permitiu a melhor adaptação do povo brasileiro aos trópicos.

A ideia de que a mestiçagem era responsável por todos os males brasileiros foi disseminada e o que mais provocou a aceitação dessa teoria era que ela vinha envolvida com um discurso científico que dava um tom de seriedade e comprovação dessa visão. Comprovado cientificamente, não se permitia qualquer questionamento sobre as barbaridades dessa teoria:

Para os médicos da Faculdade de Medicina de Salvador, a primeira do Brasil, em especial para o grupo conhecido como “Escola Nina Rodrigues”, a mestiçagem era impedimento para o desenvolvimento do país. A mistura proporcionava a loucura, a criminalidade e a doença. A Escola se inspirou nas práticas do médico-legista e antropólogo Raimundo Nina Rodrigues, que acreditava na inferioridade racial negra. (DIWAN, 2007, p.91-92).

A mestiçagem representava o atraso, pois o desenvolvimento estava ligado à pureza racial e para isso utilizavam os exemplos europeus. A miscigenação seria contra o processo evolutivo, e para isso adotaram algumas ideias da biologia de hibridização de genes e

disseram que num processo de mistura de gene, o gene mais fraco sempre se sobressai, gerando defeitos e imperfeições de geração em geração. Outra corrente eugênica se posicionava contrária a essa ideia e dizia que o gene mais forte (entenda-se do branco) iria promover a evolução. Sobre isso nos informa:

O país era descrito como uma nação composta por raças miscigenadas, porém em transição. Essas, passando por um processo acelerado de cruzamento, e depuradas mediante uma seleção natural (ou quiçá milagrosa), levaria a supor que o Brasil seria, algum dia, branco. (SCHWARCZ, 2005, p.12).

Com Gilberto Freyre, no início da década de 1930, o conceito de miscigenação assumiu outras proporções. Em seu livro *Casa Grande & Senzala*, abordou as interações entre africanos, europeus e indígenas no processo de colonização do Brasil, destacando as condições de favoráveis dos mestiços:

Contudo,

Autores contestam rigorosamente a tese de Freyre de democracia racial (termo esse que Freyre não utilizou em nenhum dos seus livros, mas que historiadores dizem que nas entre linhas estão contidas ideologicamente), veem nas relações raciais no Brasil, desde a colônia até o tempo presente, relações marcadas pela desigualdade, exclusão, preconceito e violência (aberta ou disfarçada). Consideram a missão de Freyre como tradutora do olhar aristocrático do senhor sobre o escravo inferiorizado. (ALMEIDA e QUEIROZ, 2003, p. 28).

Outra expressão utilizada pelo professor Wendel que devemos historicizar é quando ele fala sobre a importância de se trabalhar com a História e a Cultura Afro-Brasileira: “Acredito que trabalhar sobre a cultura afro-brasileira nas escolas é muito importante para que nossas crianças, os jovens, os adultos, consigam entender a miscigenação que o Brasil acolhe, que o Brasil trabalha e que não está distante da nossa realidade. Essa visão de um país/povo alegre, acolhedor e cordial foi estudado pelo historiador Sérgio Buarque de Hollanda, em *Raízes do Brasil* (1936). Nessa análise ele descreve as relações paternalistas que se desenvolveram no Brasil, em que a cordialidade substituíu a racionalidade.

As relações com o Estado não eram racionalizadas, mas conduzidas pelo ‘compadrismo’. “A escolha dos homens que irão exercer funções públicas faz-se de acordo com a confiança pessoal que mereçam os candidatos, e muito menos de acordo com as suas

capacidades próprias”. (Holanda, 1995, p.146). O que na consolidação das instituições gerou situações de favorecimento a uns; a outros somente restava recorrer à burocracia estatal. No início do capítulo V, “O homem cordial”, ele já inicia o texto chamando a atenção, dizendo que o Estado não é e não deve ser um apêndice familiar.

Ele nos descreve o quanto foi difícil à adaptação da ruptura das relações familiares para os convívios sociais que ultrapassam as relações consanguíneas e do modelo familiar patriarcal. Apontando que os interesses pessoais estiveram acima das inclinações coletivas, demonstrando o difícil acesso ao Estado brasileiro. Segundo Holanda:

Já se disse, numa expressão feliz, que a contribuição brasileira para a civilização será de cordialidade — daremos ao mundo o “homem cordial”. A lhaneza no trato, a hospitalidade, a generosidade, virtudes tão gabadas por estrangeiros que nos visitam, representam, com efeito, um traço definido do caráter brasileiro, na medida, ao menos, em que permanece ativa e fecunda a influência ancestral dos padrões de convívio humano, informados no meio rural e patriarcal. (HOLANDA, 1995, p. 146-147).

A afirmação desse autor caiu no imaginário popular de tal forma que cristalizou-se como uma verdade absoluta sobre a conduta e o perfil psicológico dos brasileiros.

As opções pelo entendimento desse processo escolheram a parte que lhes interessava e esquecem que no mesmo texto Holanda (1995, p.147) afirma: “Seria engano supor que essas virtudes possam significar “boas maneiras”, civilidade”. Portanto o mito do homem/país cordial, acolhedor, é uma tentativa de mascarar a realidade de violência e truculência caracterizadas em todo o processo de construção histórica do Brasil.

Esse perfil hediondo certamente é notado nas relações cotidianas. Principalmente por grupos em que a violência está vinculada a questões econômicas, fatores de risco e comportamento (machismo, homofobia e racismo).

Na fala do professor Luciano, “Essa lei acredito que tenha seu lado negativo e positivo, a gente vê que tem muita coisa que ainda deixa a desejar. Então a gente sabe que tem muitas coisas que tá lá na lei que na verdade não estão sendo praticadas na realidade”. Podemos notar o sentimento ambíguo com relação a Lei 10.639/03. As afirmações do professor Luciano com relação ao caráter da lei estão associadas a sua aplicabilidade, a prática.

A Lei só seria positiva se tivesse sendo plenamente aplicada. Se existir um distanciamento daquilo que é indicado por ela, apresenta-se o caráter negativo.

Devemos aqui pontuar que somente um ordenamento jurídico não é suficiente para contemplar o que a lei determina; são necessários embasamentos teóricos, aprofundamento de leituras a respeito das questões que envolvem os negros no Brasil, como as dinâmicas raciais estão se estabelecendo, a aquisição de conhecimento das noções básicas da estrutura legislativa que envolve a temática racial e, no caso de uma escola em uma comunidade quilombola, ter fundamentos necessários para entender a dinâmica da mesma.

A questão religiosa foi levantada pelo Professor Wendel “porque tem alguns elementos que podem estar ligados às práticas como o candomblé; o candomblé não é bem aceito dentro das igrejas e isso torna-se uma afronta”.

Historicamente conhecemos os conflitos que sempre estiveram presentes no Estado Brasileiro envolvendo questões religiosas. Uma dessas ligações que gerou uma série de conflitos foi o padroado¹⁸, a religião estava presente em todas as instituições públicas e a educação religiosa era parte importante desse sistema. Com o advento da implantação da República no Brasil, o sistema de padroado acabou e o Estado passa a se declara laico como podemos ver:

O decreto nº 119-A, baixado em 7 de janeiro de 1890, portanto um mês e meio após a proclamação da República, declarou plena e total liberdade de culto, suprimindo as restrições até então vigentes aos não católicos, ao mesmo tempo em que proibia todos os níveis do Poder Público de estabelecer alguma religião, bem como criar diferenças entre os habitantes do país por motivos de crença ou opiniões filosóficas ou religiosas. (CUNHA, 2011, Apud: SAVIANI, 2011, p. 193-194).

Na prática, o que vemos é um exercício da hegemonia das confissões religiosas cristãs, que tem provocado uma série de manifestações e atos que são caracterizados pela intolerância religiosa, principalmente com as que fazem referências as matrizes africanas, como o candomblé e a umbanda. A afirmativa do professor Wendel: “o candomblé não é bem aceito dentro das igrejas e isso torna-se uma afronta.” Demonstra que esse modelo religioso é ainda mal visto pela sociedade brasileira. O processo de marginalização e

¹⁸ É a designação do conjunto de privilégios concedidos pela Santa Sé aos reis de Portugal e de Espanha. Eles também foram estendidos aos imperadores do Brasil. Tratava-se de um instrumento jurídico tipicamente medieval que possibilitava um domínio direto da Coroa nos negócios religiosos, especialmente nos aspectos administrativos, jurídicos e financeiros. Porém, os aspectos religiosos também eram afetados por tal domínio. Padres, religiosos e bispos eram também funcionários da Coroa portuguesa no Brasil colonial. Isto implica, em grande parte, o fato de que religião e religiosidade eram também assuntos de Estado (e vice-versa em muitos casos). No período colonial, as atribuições e jurisdições do padroado eram administradas e supervisionadas por duas instâncias juridicamente estabelecidas no Reino português: a *Mesa de Consciência e Ordens* e o *Conselho Ultramarino*.

perseguição está associado a ideia que essas religiões têm como principal objetivo a prática de feitiçarias e bruxarias. Tratando a cultura religiosa afrodescendente como algo pecaminoso, herético, inferior e, em muitos casos, associados às práticas mais cruéis do barbarismo.

Essa associação das religiões de matrizes africanas e os rituais de bruxarias não são uma representação do tempo presente, ao contrário, essa ligação remonta aos tempos coloniais. Gilberto Freyre, em seu livro *Casa Grande e Senzala* (1933), relata uma série dessas associações:

A frequência da feitiçaria e da magia sexual entre nós e outro traço que passa por ser de origem exclusivamente africana. Entretanto, o primeiro volume de documentos relativos às atividades do Santo Ofício no Brasil registra vários casos de bruxas portuguesas. Suas práticas podem ter recebido influência africana: em essência, porém, foram expressões do satanismo europeu que ainda hoje se encontra entre nós, misturado à feitiçaria africana e indígena. (FREYRE, 2004, p. 406).

Como em Portugal a bruxaria, a feitiçaria no Brasil depois de dominada pelo negro, continuou a girar em torno do motivo amoroso, de interesse de geração e de fecundidade; a proteger a vida da mulher grávida e da criança ameaçada por tantos males. (FREYRE, 2004, p. 407).

Mas em grosso das crenças e práticas da magia sexual que se desenvolveram no Brasil foram coloridas pelo intenso misticismo do negro; algumas trazidas por ele da África, outras africanas apenas na técnica, servindo-se de bichos e ervas indígenas. (FREYRE, 2004, p. 407-408).

Como podemos notar, a associação com práticas demoníacas aos quais Freyre se refere ainda estão presentes no imaginário brasileiro atual. As técnicas e práticas como: utilização de animais, de ervas, rituais religiosos descritas em *Casa Grande e Senzala*, permeiam toda visão religiosa que se possui das religiões de matrizes africanas. A escola deve tratar essas questões religiosas como patrimônio cultural e não utilizando qualquer ideia que se volte ao proselitismo religioso. A falta de conhecimento sobre as religiões de origem afro-brasileiras acabam gerando casos de intolerância e racismo religioso.

Sendo assim, implantar uma laicidade no Brasil é reconhecer a diversidade religiosa presente no país. Não se advoga que o Estado deva rejeitar todo e qualquer movimento religioso. Ao contrário, é necessário que o Estado garanta a efetividade das diferentes formas de culto e crenças.

A dinâmica religiosa faz parte da sociedade brasileira e é um elemento fundamental para se construir relações de respeito com as diferentes correntes religiosas. A aceitação ao que é sagrado em cada religião é indispensável para podermos construir uma sólida tolerância religiosa. O espaço educacional da escola é um campo que pode englobar esse debate, levando o conhecimento religioso na perspectiva cultural e não nos valores das crenças.

Fundamentalmente é necessário romper com as ideias que durante muitos anos cercou esse debate no Brasil. Certamente as dificuldades encontradas pelos professores variam de realidade. O que não pode variar são os enfrentamentos e as resistências em problematizar a situação e encontrar estratégias que proponham soluções que permitam um novo olhar para o conhecimento histórico acerca do negro, que é a determinação da Lei 10.639/03.

As dificuldades apresentadas para a implantação da Lei 10.639 estão dentro de um panorama educacional brasileiro. Os problemas apresentados certamente fazem parte do rol do sistema educacional brasileiro e da realidade de muitas escolas. O que não significa que eles não possam ser resolvidos. Da mesma forma que esses problemas não podem ser sanados a curto tempo, não podemos esperar as condições ideais para iniciar o debate, mesmo em condições não tão favoráveis é imprescindível darmos os primeiros passos. É necessário compreendermos que essa dinâmica de atuação ocorre nas brechas que se abrem para construirmos experiências sociais e educacionais longe de concepções preconceituosas. Superar o desinteresse por parte de alguns, a falta de formação inicial e continuada, a falta de elementos didáticos e paradidáticos, a escassez de tempo são desafios que os professores comprometidos com a mudança social têm que enfrentar.

3.5 A percepção dos professores sobre o racismo na sala de aula

Em nossa pesquisa nós pedimos para os professores entrevistados definirem um conceito para o racismo e obtivemos as seguintes definições: “Eu defino o racismo como a negação de si mesmo, ou a negação da raça”. Assim classificou o Professor Wendel. O professor Luciano afirma que o racismo é: “Um preconceito. Na verdade a sociedade adotou esse preconceito e vem levando como se fosse uma herança. Já o professor André define o racismo e demonstra um certo espanto com a questão que envolve a violência:

“Como algo assim, inaceitável! Em pleno século XXI a gente ainda vê pessoas com algum tipo de preconceito, de discriminação e querendo agredir pessoas simplesmente pelo tom da pele, (...) algo que não deveria existir. Por fim o Professor Manoel disse: “É um preconceito, uma discriminação social e principalmente uma falta de respeito com o outro”.

Sem dúvidas a Lei 10.639/03 vem travando alguns debates sobre o cotidiano escolar, não só referentes a conteúdos curriculares ou a práticas pedagógicas. Ela tem provocado um debate que revira valores que foram construídos historicamente. Concepções que contribuem para a naturalização das práticas racistas e sua reprodução no ambiente escolar e na sociedade. O cotidiano escolar como um espaço social não está imune a essas situações. Refletir sobre as relações raciais no cotidiano escolar e como os professores e estudantes se envolvem para o combate às diversas formas de discriminação racial e como essa questão é problematizada é exercício de cidadania.

Refletir as relações raciais no cotidiano escolar é estarmos atentos às diversas formas de discriminação racial. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), o conceito de discriminação racial é:

Significa qualquer distinção, exclusão restrição ou preferências baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha como objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercício em condições de igualdade, dos direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, social ou cultural, ou em qualquer outro domínio da vida pública. (Convenção da ONU, 1996, sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, Apud: MUNANGA: 2000, p. 56).

Ao analisarmos a fala do professor Wendel, notamos a presença da palavra raça. Esta categoria, cuja definição é extremamente controversa, passou a fazer parte da classificação racial no imaginário popular e que na maioria das vezes tem provocado problemas em sua interpretação. Seguiremos o entendimento dessa categoria como nos orienta Teles (2003, p.38) “Raça é uma construção social, com pouco ou nenhuma base biológica. A raça existe apenas em razão das ideologias racistas”. Outros autores compartilham desse mesmo entendimento. Sodré (1999, p.194) quando afirma: “Falar-se

de “raça” só é admissível como noção culturalmente (e jamais biologicamente) marcada, donde a possibilidade da “relação racial”, isto é, aquela caracterizada por dissimetria nas relações hierárquicas e simbólicas entre seres humanos”.

Esses autores compartilham da ideia que o termo raça só deve ser utilizado quando se refere a “raça humana”. Hoje se utiliza um termo mais adequado para caracterizar todos os seres humanos, que é a expressão “espécie humana”. Chamamos atenção para essa categoria, pois sua utilização esteve durante muito tempo vinculadas às pesquisas ligadas a eugenia. Conhecido como o pai da eugenia, o antropólogo britânico Francis Galton (1822-1911) a definiu assim:

Mencionar vários tópicos mais ou menos conectados com aquele do cultivo da raça, ou, como podemos chamá-los, com as questões “eugênicas”. Isto é, com problemas relacionado com o que se chama em grego “*eugenes*”, que dizer, de boa linhagem, dotado hereditariamente com nobres qualidades. Este e as palavras relacionadas, “eugeneia” etc. São igualmente aplicáveis aos homens, aos brutos e às plantas. Desejamos ardentemente uma palavra que expresse a ciência do melhoramento da linhagem. (...) Dar às raças ou linhagens sanguíneas mais convenientes uma melhor possibilidade de prevalecer rapidamente sobre os menos convenientes. (DAWIN, 2007, p.43-44).

Advertimos para essa categoria de raça e sua ligação com conceito de eugenia, pois uma série de instituições e de estudos foram realizados. A eugenia passou a ter status de ciência, a qual influenciou outras áreas como cinema, teatro e músicas. Sendo um importante instrumento de discriminação racial e limpeza étnica em vários lugares do mundo. O seu uso político é notado em países como Alemanha, Brasil, China, Estados Unidos, entre outros. Depois dessa institucionalização, milhares de pessoas sofreram e ainda sofrem com essas ideias racistas.

Quando analisamos o conceito utilizado pelo professor Luciano para conceituar o racismo, vemos que ele atribui essa prática a uma herança social. A presença do racismo na sociedade brasileira remota aos tempos coloniais e foi se perpetuando e se cristalizando ao longo da história brasileira. Não se pode negar a ligação do racismo contemporâneo com as práticas escravagistas que aqui foram estabelecidas. Da mesma forma que não se pode negar as consequências da escravidão para com os afrodescendentes.

O racismo que é perpassado por gerações sempre se sustenta em algumas argumentações sociais e/ou biológicas para dar apoio às ideias de superioridade de uns sobre outros. Para ajudar a entender como esse racismo é perpassado por gerações e seu embasamento teórico Taguieff formulou quatro grandes tipos de racismo:

1. *Racismo universalista de tipo espiritualista* – enunciado básico: as raças evoluem e tornam-se superiores na razão direta do progresso civilizatório.
2. *Racismo universalista de tipo biomaterialista* – enunciado básico: há raças atrasadas e raças adiantadas, cabendo às últimas posição superior numa escala hierárquica entre os homens.
3. *Racismo diferencialista de tipo espiritualista* – enunciado básico: as identidades espirituais das raças ou mesmo grupos humanos são radicalmente diferentes e impermeáveis umas às outras, não havendo aproximação cultural possível.
4. *Racismo diferencialista de tipo biomaterialista* – enunciado básico: a miscigenação ou cruzamento inter-racial viola as leis naturais. Já que há hibridação aceitável entre as raças humanas. (SODRÉ, 1999, p. 195).

A exposição da população negra às práticas e comportamentos discriminatórios que possuem baseados nesses quatro modelos de racismo ocorrem com pressuposto na crença da superioridade dos valores brancos, principalmente dos valores europeus. Essa situação é representada por uma violência, física, psicológica e histórico/cultural que em muitos casos criam mecanismos de perpetuação, principalmente no que tange às modificações de caráter econômico.

Chama a atenção a fala do professor André quando: “Em pleno século XXI a gente ainda vê pessoas com algum tipo de preconceito, de discriminação e querendo agredir pessoas simplesmente pelo tom da pele”. Sem nenhuma hesitação podemos afirmar que a violência acompanha a história dos negros no Brasil.

Esse estado de barbárie se tornou um processo corriqueiro e que muitas vezes não provoca qualquer tipo de espanto ou até mesmo de indignação. Diante dessa afirmativa não há dúvidas, pois quando pensamos na violência contra os negros a situação é ainda pior. Segundo o Atlas da Violência, IPEIA e FBSP (2017, p.30): “De cada 100 pessoas que sofrem homicídio no Brasil, 71 são negras. Jovens e negros do sexo masculino continuam sendo assassinados todos os anos como se vivessem em situação de guerra”.

Proporção de indivíduos por decil da distribuição de probabilidade de ser vítima de homicídio

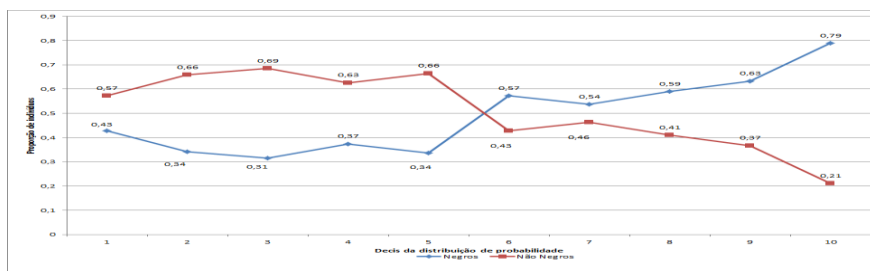


Figura 3 – Proporção homicídios negros e não negros - Fonte: Cerqueira e Coelho (2017)

Como podemos observar na figura 2, a população negra tem uma maior possibilidade de ser vítima de homicídio; está exposto à violência mais que os brancos. E o mais grave é que quando pensamos que esses dados deveriam servir para a sociedade civil organizada, o poder público, as instituições em geral, comecem a discutir medidas que pudessem contribuir para diminuição desse quadro de violência, notamos que os discursos racistas entram em cena, atribuindo essas mortes a fatores que queiram descaracterizar a violência associada à cor da pele. Ainda segundo o Atlas da Violência, IPEIA e FBSP (2017, p. 30) vemos: “o cidadão negro possui chances 23,5% maiores de sofrer assassinato em relação a cidadãos de outras raças/cores, já descontado o efeito da idade, sexo, escolaridade, estado civil e bairro de residência”.

Tirando todas as situações que podem ocorrer devido aos fatores que não estão ligados à cor da pele, ainda temos 23,5% de negros sofrerem assassinatos. Nos anos de 2005 a 2015, o Estado de Alagoas aumentou em quase 90% os homicídios contra os negros. Nesse mesmo estudo evidencia-se que no Brasil, entre 2005 e 2015, a taxa de homicídios contra indivíduos não negros diminuiu 12,2%, enquanto as taxas de homicídios contra negros aumentaram em 18,2%. Esses dados não podem e não devem ser tratados como mera coincidência, porque não o são. Essa realidade é fruto do triste legado histórico de discriminação racial vigente no Brasil.

Ao analisar os números de homicídios com relação à mulher negra vemos que a situação é ainda mais grave. Segundo o Atlas da Violência, IPEIA e FBSP (2017) há uma significativa diferença entre mulheres negras e não negras. Na mortalidade entre mulheres não negras houve uma redução de 7,4% entre 2005 e 2015; no mesmo período com relação às mulheres negras observou-se um aumento de 22%. Ainda,

Os dados indicam ainda que, além da taxa de mortalidade de mulheres negras ter aumentado, cresceu também a proporção de mulheres negras entre o total de mulheres vítimas de mortes por agressão, passando de 54,8% em 2005 para 65,3% em 2015. Trocando em miúdos, 65,3% das mulheres assassinadas no Brasil no último ano eram negras, na evidência de que a combinação entre desigualdade de gênero e racismo é extremamente perversa e configura variável fundamental para compreendermos a violência letal contra a mulher no país. (Atlas da Violência, IPEIA e FBSP, 2017, p. 37).

Segundo o Atlas da Violência, IPEIA e FBSP (2017), as taxas de homicídios contra negros entre 2005 e 2015 aumentaram 34,7%. Não se pode negar a ligação letal entre violência e cor da pele. Os dados demonstram cada vez mais que o Brasil é um país racista e que durante anos tentou de todas as formas mascarar uma realidade de discriminação racial que foi implantado no período colonial e que até hoje permeia a realidade social brasileira.

Quando perguntamos sobre a existência de conflitos de cunho racial na unidade, os docentes foram unânimes em afirmar que nunca perceberam conflitos de tal natureza. Segundo Marchi (2016, p. 63), “Grande parte dos professores não se dá conta de situações que ocorrem dentro e fora do espaço da sala de aula, seja entre os alunos, ou de si próprios em suas posturas pedagógicas ou no contato com os seus educandos”. Como sabemos, a discriminação racial se apresenta de várias formas e nas instituições escolares não são diferentes. O que muitas vezes ocorre é a naturalização do racismo como algo normal; há muitas vezes uma tentativa de descaracterizar as práticas racistas.

Em muitos espaços o que ocorre é um preconceito já vinculado e muitas vezes encoberto por uma série de situações como reprovação, desempenho escolar, comportamento em sala, entre outros; muitas vezes são situações que servem para alimentar o mito da democracia racial viabilizando a ideia de que vivemos em um paraíso de aceitação do outro, deixando de enfrentar a realidade, que é bem diferente.

Segundo Ferreira:

A escola, às vezes de forma velada e às vezes de maneira explícita, torna-se um espaço no qual essas concepções se perpetuam graças a distorções da realidade histórica, omissão dos fatos, reprodução de inverdades, sempre no sentido de mostrar os povos africanos como “tribos” estáticas no tempo, alheias ao conhecimento científico e ao progresso humano. (FERREIRA, 2009, p. 43).

Pensar esta problemática no ambiente escolar é indispensável para que possamos romper com as classificações negativas, procurando estabelecer relações que valorizem os aspectos positivos nas origens africanas e que possam contribuir para modificar uma imagem negativa que é muito comum nos brasileiros e em muitos afrodescendentes.

Perguntamos se os professores acreditam que as práticas pedagógicas numa escola podem ajudar no combate às discriminações raciais. Diante das respostas, se refletem as opiniões dos professores que acreditam que a intervenção que eles e a escola possam fazer durante suas aulas venham a ter influência comprovada na vida cotidiana dos estudantes.

O Professor Wendel afirma acreditar que “Práticas pedagógicas primariamente trabalhadas, organizadas, que sejam executadas com o fim de promover na sociedade essa igualdade de consciência”. O Professor Luciano aponta caminhos que possam levar a efetivação das práticas pedagógicas: “Promovendo palestras, encontros com a classe, tanto a docente como a discente da escola. Promovendo para que essas pessoas fiquem sempre vendo essas palestras para não esquecerem, porque é um assunto que parece que é só lembrado no dia da consciência negra”.

O professor André traz em sua fala que os estudantes podem agir de forma influenciada e acredita que com a metodologia certa pode-se atingir esses objetivos. “Eu acho que muitos assim agem por impulso, agem por ver os outros fazer, eu acredito. O povo diz que os jovens hoje tem a mente formada, que os jovens hoje já sabem o que querem. Eu particularmente não acredito muito nisso não. (...) Quando o professor trabalha, traz essas metodologias em sala de aula, discussões e tudo mais, eu acredito que isso pode sim evitar.

O Professor Manoel relata a importância de trazer elementos da vida cotidiana da realidade local: “Introduzindo fatos reais, tratando da realidade cotidiana. E assim, para que todo mundo reconheça e valorize essa influência da cultura afro-brasileira”.

As falas dos professores sinalizam para a necessidade de uma continuidade no debate, sobre as questões que envolvem as relações raciais. Na fala do professor Luciano podemos ver que ele faz o indicativo “tanto a docente como a discente”; destaca que os cursos, as palestras, os eventos informativos devem contar com todos os segmentos constituintes do ambiente escolar. Destaca de forma mais presente a importância de um trabalho contínuo e destaca que a escola deve fazer desse debate uma atividade constante. Não só realizar esses debates em datas específicas como nos orienta Gomes:

Poderemos realizar discussões na escola que trabalhem como: a influência da mídia, a religião, a cultura, a estética, a corporeidade, a música, a arte, os movimentos culturais, na perspectiva afro-brasileira. Essas e outras temáticas podem e devem ser realizadas ao longo do processo escolar e não somente nas datas comemorativas, na semana do folclore ou durante a semana da cultura. (GOMES, 2000, Apud: MUNANGA, 2000, p. 146).

O Professor André fala da necessidade do domínio de uma metodologia apropriada que leve o professor a chegar ao objetivo do seu trabalho. Uma estratégia interessante pode ajudar na mudança de valores e práticas de intervenção no trato das questões raciais. A organização de trabalhos em conjunto com setores da sociedade que estejam discutindo essa temática, como universidades, equipes técnicas de secretarias de educação, podem promover uma troca de experiências que possam ser ressignificadas e ser replicadas nos ambientes escolares.

O ato de planejar os indicativos da Lei 10.639/03 em nada difere dos planejamentos para qualquer conteúdo, pois de forma clara deve ter critérios, estratégias, instrumentos de avaliações, como também a capacidade de ser flexível para ser reconstruído de acordo com a necessidade apresentada. O professor Manoel ressalta o valor, a importância das práticas pedagógicas serem construídas de acordo com o meio social em que o docente está inserido. As estratégias para que o ensino da cultura e história dos afro-brasileiros deva

estar relacionado com a necessidade de compreensão e perspectiva de mudança do contexto social no qual o aluno está inserido.

Um planejamento dentro da realidade que o aluno se insere tem que ser refletido nas ações dos professores. Sobre esse planejamento associar a realidade vemos:

O ponto de partida do novo método não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla. A leitura crítica dessa realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógicos. Deste enfoque, defende-se o caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta totalidade social novamente, tornando possível um rico processo didático de trabalho pedagógico. (GASPARIN, 2011, Apud: SANTOS, 2015, p. 121).

Tais apontamentos evidenciam a importância de práticas pedagógicas que contemplem de maneira crítica a realidade e possa ver de maneira positiva os temas ligados às relações raciais e a história e cultura afro-brasileira e africana. A junção da seleção de conteúdos, de práticas, se unindo com as significações dos sujeitos que estarão em contato com esse conteúdo, trarão um conhecimento mais amplo sobre a realidade social, econômica, histórica e cultural brasileira.

3.6 As questões raciais no cotidiano escolar

Os professores responderam de forma unânime que as questões raciais e os conhecimentos da História e da cultura afro-brasileira e africana estão presentes no seu cotidiano em sala de aula, através de práticas pedagógicas que envolvem os conteúdos programáticos ou atividades direcionadas a datas comemorativas e eventos que envolvem os temas. Os instrumentos apontados por eles para trabalharem essa temática são: filmes, documentários e textos.

O uso desses recursos didáticos citados pelos professores trazem novas formas de se trabalhar o ensino de História, novas fontes, novas linguagens. Na perspectiva que o estudante construa o conhecimento histórico e de forma crítica passe a analisar as questões

históricas. A utilização desses recursos audiovisuais deve ter por objetivo desmistificar alguns estereótipos, quase todos disseminados pelos meios de comunicação, livros didáticos, paradidáticos e filmes, que demonstram com um olhar preconceituoso a África como um continente sempre rural e atrasado, as questões ligadas aos afro-brasileiros de forma caricaturada.

Os filmes trabalhados deveriam ir de encontro a esses estereótipos e reducionismos, procurar responder o máximo possível, de forma precisa, todas as questões que possam ser geradoras desses preconceitos que permeiam o senso comum, que associam a produção cultural negra ao atraso, associam a sua economia a pobreza, sem fazer nenhuma problematização. As representações sobre o continente africano e seus descendentes quase sempre são negativas. Por isso a necessidade de chamar a atenção para uma nova construção representativa que evite o reducionismo que envolve a formação das identidades dos afrodescendentes.

Quando perguntados se a Escola já desenvolveu ou está desenvolvendo trabalhos relacionados à temática étnico-racial, tivemos divergência em uma das respostas: o Professor Wendel afirma que existiram pequenos projetos realizados de forma isolada por parte de alguns professores: “Na escola eu não percebi nenhum projeto de culminância grande, os professores trabalham temas voltados em relação a essa realidade, o professor de História, alguns professores advindos da sociologia e filosofia, eu mesmo.” Mas um projeto grande, de expansão para poder trabalhar esse tipo de temática a escola ainda não dispôs. A mesma afirmativa vem trazendo a fala do Professor Luciano “Não, pelo menos nos anos que eu estou, eu ainda não vi o projeto da consciência negra ser realizado nesta escola”.

O Professor André ressalta que essa temática já foi discutida em alguns encontros pedagógicos e que a proposta de colocar em prática um trabalho voltado para essa questão já havia sido ventilado: “Projetos em si, não. A gente já fez algumas discussões entre professores que deveria ser trabalhado, até por estarmos inseridos em uma comunidade quilombola. Lembro que a gente comentou em alguns encontros, mas dizer assim que em colocar em prática com aluno, não”.

A afirmativa que variou a resposta foi a fala do Professor Manoel quando o mesmo afirma que a escola desenvolve projetos ligados à temática racial: “Sim. Seminários,

gincanas e outros. Geralmente eles acontecem em novembro, pois é o mês da consciência negra”.

As respostas apresentadas na sua maioria descrevem que não existe um projeto de dimensões que possa envolver todas as disciplinas escolares, como também quando ocorrem alguns eventos são promovidos por professores de determinadas disciplinas e que geralmente ocorrem em dias e datas específicas e que não se apresenta como uma prática diária. Percebemos a partir dos relatos as fragilidades de implantação dos indicativos da Lei 10.639/03, por parte das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que determina:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares. (DCN's, 2003, p. 21).

Apesar de existirem algumas ações que pretendem atender a demanda no tocante à formação da identidade, do combate ao racismo, do entendimento da História e cultura africana e afro-brasileira, elas ainda não são sistemáticas e habituais. Sobre essa situação vemos uma declaração de Gomes:

A lei 10.639/03 e suas diretrizes precisam ser compreendidas dentro do complexo campo das relações raciais brasileiras sobre o qual incidem. Isso significa ir além de adoção de programas e projetos específicos voltados para a diversidade étnico-racial realizados de forma aleatória e descontínua. Implica a inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional de Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola e nas práticas pedagógicas e curriculares de forma mais contundente. (GOMES, 2010, p. 08-09, Apud: SILVA, 2015, p. 47-48).

As ações descontinuadas, como a realização de atividades como a Semana da Consciência Negra, gincanas ou palestras em datas especiais, (apesar de estar discutindo questões que envolvem a temática afrodescendente na escola) não aprofundam os debates

que deveriam ser constantes, as práticas deveriam ser trabalhadas de acordo com os movimentos produzidos pela sociedade.

Numa escola não se tem como pensar em uma construção identitária negra, sem que haja uma mudança de comportamento que modifique suas estruturas e crie uma dinâmica cotidiana em que as identidades e conhecimento da História e cultura afro-brasileira e africana possam estar presentes na sala de aula e em todos os espaços escolares, com o objetivo claro de desconstruir os valores socialmente já estabelecidos e cristalizados.

Perguntamos sobre a participação e parcerias da escola com a comunidade e com outras instituições da sociedade civil organizada. Com o objetivo de compreender a relação entre a escola e a dinâmica da própria comunidade. Todos os entrevistados afirmaram que a escola não desenvolve nenhuma parceria com outras instituições e no caso mais específico com a Associação Quilombola da comunidade. Obtivemos como resposta uma negativa por parte de todos os professores, a comunidade frequenta a escola de forma rarefeita e somente quando ocorrem alguns eventos, e mesmo assim não comparecem em números consideráveis.

Na fala do Professor Wendel com relação a participação da comunidade, ele levanta a questão de que somente no campo da legalidade isso ocorre: “Não, existe no papel uma questão de organização, mas em termos de prática não percebo não”. Já o Professor Luciano faz um reclame para com a Associação Quilombola da Comunidade: “Eles não frequentam nem tem atividades na escola, eles deveriam estar mais presentes na escola. Porque a comunidade é quilombola e a associação é aqui próxima, então eles deveriam estar mais presentes na escola. No mesmo sentido o Professor André cobra da Associação a presença: “Que eu saiba não, eu sei que tem uma associação na comunidade. Mas que eu saiba, ela nunca fez parte da escola para discussão, nem para nada”.

A partir da fala dos entrevistados podemos constatar um evidente distanciamento entre a gestão da unidade escolar e a própria associação comunitária. Entendemos que esse distanciamento é um fator que opera em sentido contrário para a construção de uma identidade negra positiva em uma escola localizada em uma comunidade remanescente de quilombos, a associação deveria ser a instância que diminuiria a distância entre a comunidade e a escola. Com a presença das lideranças locais certamente teríamos uma

participação importante para a construção, preservação e continuação da identidade da comunidade.

Sobre a participação da comunidade, o próprio PPP contempla a importância desse processo participativo:

Assim, fica claro a necessidade de buscar a participação da comunidade para atuar junto à unidade escolar e contribuir para o desenvolvimento global do aluno. Nosso objetivo é tornar a escola um espaço agradável através da sociabilidade, estando a serviço da transformação social, sendo compromissada e atuante procurando difundir conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o exercício da cidadania. (PPP, 2016, p.8).

Procurar um envolvimento comunitário também é parte de uma ação social, entretanto, tentar fazer com que o estudante dê outro passo ao ser incentivado a realizar alguma mudança na vida da comunidade. Nesta ação, o estudante pode desenvolver uma série de metas e em seguida trabalhar para apoiar visando metas e estratégias, tais como a organização por meio da comunicação com a comunidade local, então procurando desenvolver competências cívicas em um mundo em que as escolas tendem a reforçar a apatia cidadã na sociedade.

A gestão administrativa e pedagógica da escola dar-se-á de forma democrática, reflexiva, coletiva e participativa, procurando sempre salientar que mantemos a opinião de cada indivíduo para uma melhor atuação pedagógica, objetivando a qualificação do ensino, preparando o aluno a ser um indivíduo questionador, refletir diante de uma situação e um ser crítico e pensante para assumir uma postura na sociedade competitiva onde vivemos em nossos dias atuais onde os mesmos estão inseridos, assistência didático-pedagógica que venha a favorecer aprendizagem e o sucesso dos discentes, de certa forma assegurando o retorno dos benefícios para a unidade escolar. (PPP, 2016, p.15).

Os indicativos da participação da comunidade nas decisões administrativas devem superar a simples participação nos conselhos escolares, no conselho da merenda, que é uma determinação legal para que as contas sejam aprovadas e as verbas que vem para a escola não sejam bloqueadas. A participação deve ser efetivada com a presença da comunidade, a comunidade deve sentir-se pertencente à escola e a escola como um instrumento que representa essa comunidade. Como nos alerta Lima (2003, p. 71):

Uma vez consagrada como direito e como instrumento de realização da democracia, a participação na educação e, designadamente, na escola,

assume contornos normativos. Deste ponto de vista, a passividade e a não-participação representam uma ruptura preocupante, assumindo, num primeiro momento e por referência àquele princípio normativo, contornos considerados negativos. Conquistada como princípio e consagrada enquanto direito, a participação deve constituir uma prática normal, esperada e institucionalmente justificada.

Nesse sentido, é legítimo valorizar a participação, da sociedade, associação, professores, estudantes, trabalhadores em educação. Pois com a participação ampliada, as tomadas de decisões serão melhor dirigidas. E permitirão compreender o significado que a escola tem para aquela comunidade. Da mesma forma, conduzirá o processo de ensino-aprendizagem como um instrumento capaz de trazer informações sobre a comunidade e seus objetivos para com a escola. Permitirão, assim, o fortalecimento cada vez maior da participação de diferentes atores, o que permitirá uma multiplicidade de saberes cada vez maior.

Uma das estratégias para que esse modelo seja aplicado é valorizar e reconhecer a importância da participação da comunidade. Integrar o saber comunitário ao saber escolar não de forma dogmática ou hierárquica, mas oportunizando a participação do ponto de vista dos diferentes saberes. É criar um ambiente favorável para que a comunidade se sinta interessada a participar. Pois compreendemos que a participação não é um conceito que fica no campo da teoria, mas só existe verdadeiramente com a prática.

3.7 Interdisciplinaridade, o trabalhar das questões raciais com os alunos na percepção dos professores

O modelo escolar adotado no Brasil é disciplinar, onde existe a fragmentação dos saberes, que na prática estabelece pouca ou nenhuma conexão entre as diferentes áreas do conhecimento. Na maioria das vezes cada disciplina escolar estabelece a sua visão sobre a realidade, sem grandes diálogos com as outras disciplinas. O que faz com que se desenvolva um conhecimento fracionado, que não procede de uma análise mais profunda, pois não se relaciona com os diferentes saberes.

Na concepção de Fazenda (2011, p.51), “interdisciplinaridade não possui ainda um sentido único e estável. Trata-se de um neologismo cuja significação nem sempre é a

mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma”. Com isso, conceituar um conceito único para uma concepção tão abrangente seria no mínimo leviano. De forma geral a interdisciplinaridade consiste em uma transmutação de saberes entre as disciplinas. Na tentativa de articular informações entre as diferentes áreas do conhecimento. Essa concepção permite compreender o saber como a capacidade de articular as diferentes informações para a construção de respostas para os problemas apresentados.

Quando os professores são questionados se o processo de interdisciplinaridade aparece na sua prática, de forma unânime responderam que sim. O Professor Wendel relata a importância da interdisciplinaridade e relata que particularmente gosta de trabalhar nessa perspectiva: “Ela é muito importante e eu gosto muito. Em algumas práticas eu gosto muito de poder introduzir algo que leve o aluno a ter subsídio de outras disciplinas”. Na continuidade de sua fala ele chama a atenção para um olhar mais amplo no qual a interdisciplinaridade, está presente em todos os momentos: “A interdisciplinaridade ela está ligada em tudo, agora claro que ainda precisa de certa forma ser pensado e repensado pelo professor como melhor atribuir os seus conteúdos com as diversas áreas do conhecimento”. E ainda prossegue relatando que a tarefa de trabalhar por esse viés não é das mais fáceis, mas que ele consegue atingir os objetivos propostos: “não é tarefa muito fácil, ainda é um pouco difícil trabalhar a interdisciplinaridade. Mas eu consigo, eu consigo trabalhar de uma forma que o aluno, ele chegue mais perto de toda uma questão lógica, de história, de conhecimento e de apreciação”.

O Professor Luciano apresenta em sua fala a preocupação de que esse tema não esteja presente apenas em determinadas áreas do conhecimento, mas que sejam partilhadas por todas as áreas do conhecimento: “racismo, preconceito e identidade, deveriam ser estudados em todas as disciplinas para que não pudesse ver só em História, que fosse mais abrangente.” Na continuação de sua comunicação ele faz referência a professores que não participam, pois compreendem que esses assuntos não contemplam a disciplina que lecionam: “porque o que acontece é quando tem um projeto da escola, digamos da consciência negra, às vezes o professor de Matemática, de Inglês, não quer se envolver porque é só da disciplina dele”.

Os Professores André e Manoel descreveram que o processo interdisciplinar está presente em suas práticas de acordo com o conteúdo trabalhado, e que em muitas vezes

esse processo ocorre de maneira natural no ambiente de sala de aula, a partir dos debates e das provocações feita pelos estudantes.

Em suas falas todos reiteram a relevância de trabalhar pelo caminho interdisciplinar. Essas narrativas ratificam a concepção de Fazenda (2011, p.59) quando afirma que “A real interdisciplinaridade é antes uma questão de atitude; supõe uma postura única diante dos fatos a serem analisados, mas não significa que pretenda impor-se, desprezando suas particularidades”. O professor que compreende o processo interdisciplinar como aliado certamente tem essa postura, que reflete em suas atitudes na sala de aula. Isso não significa que ele diminua ou elimine o conhecimento de sua disciplina, ao contrário, ele agrega valores de outros saberes a ela.

As falas que envolvem a interdisciplinaridade demonstram que a mesma é fundamental para apresentar um ensino que seja capaz de promover no estudante uma visão contextualizada e uma leitura crítica da realidade. O professor que se propõe a trabalhar dentro do viés da interdisciplinaridade permite que sua especialidade seja acrescida por outros saberes, permite o diálogo com as contribuições de outras disciplinas. Desse modo:

O verdadeiro espírito interdisciplinar consiste nessa atitude de vigilância epistemológica capaz de levar cada especialista a abrir-se às outras especialidades diferentes da sua, a estar atento a tudo o que nas outras disciplinas possa trazer um enriquecimento ao seu domínio de investigação. (JAPIASSU, 1976, p.138, Apud: BONIFÁCIO, 2016, p. 89).

Sem dúvidas, a Lei 10.639/03 deve ser trabalhada dentro dos conceitos práticos da interdisciplinaridade, articulando os saberes e os colocando à disposição do entendimento da História e da cultura afro-brasileira. O professor assume um papel fundamental para essa abertura de conhecimento mais amplo, pois é ele que deve procurar subsídios teóricos e de conhecimento em outras disciplinas para que os conteúdos trabalhados por ele sejam mais inteligíveis aos estudantes. Como nos chama atenção o professor Wendel, “Como melhor atribuir os seus conteúdos com as diversas áreas do conhecimento não é tarefa

muito fácil”. Essa atividade de procurar o saber em outras disciplinas requer um esforço individual contínuo, pois o conhecimento não é estático.

O Professor Luciano chama atenção no tocante à participação dos professores em atividades que possuem caráter interdisciplinar. Muitos dos professores não querem fazer certas discussões em sala de aula ou mesmo se envolverem em certos projetos, alegando que certas temáticas não fazem parte do seu rol de conteúdos. Nesses casos cabe a escola e a esses profissionais reconhecerem seus compromissos para com a educação dos estudantes, compreendendo que a educação tem um papel fundamental na formação cidadã. Como podemos observar:

A educação, enquanto se propõe a formar o cidadão para viver uma vida em sentido mais pleno possível de modo que possa conhecer e transformar sua situação social e existencial marcada pela complexidade e globalidade, mostra a necessidade de adotar o paradigma da interdisciplinaridade. (LÜCK, 2003, p.56).

Assumir uma postura política, de compromisso com a transformação da realidade é fundamental. O conhecimento da realidade só terá sentido se produzir uma expectativa de mudança social. No que tange às relações raciais, a organização do trabalho pedagógico pelo viés interdisciplinar é primordial. Pensar na responsabilidade atribuída ao ensino é pensar em saberes que possam construir uma sociedade diferente da já estabelecida. É preciso assim criar estratégias para que sejam feitas leituras e releituras conduzidas pela interdisciplinaridade no tocante aos saberes étnico-raciais. A educação interdisciplinar é ter um entendimento do conhecimento pautado na formação integral do sujeito para o exercício pleno da cidadania.

Esses princípios reiteram a importância da relação interdisciplinar, para trabalhar de forma a ensinar uma história positiva, que são questões propostas pela Lei 10.639/03; é necessário ter um determinado conhecimento histórico. Esse saber histórico não significa que exista uma hierarquia entre conhecimentos. Mas não podemos perder de vista que mesmo em outras disciplinas, os professores estão trabalhando com a produção do conhecimento histórico e também produzindo o conhecimento histórico.

Dentro dessa compreensão perguntamos aos professores como o conhecimento histórico tem contribuído para o desenvolvimento de suas atividades em sala de aula no que se refere às relações raciais. De forma unânime há uma grande valia no que se refere ao conhecimento histórico.

O professor Wendel, através de sua fala, assegura que ao se apropriar dos conceitos históricos, o seu trabalho é melhor desempenhado: “Quando eu me aproprio da história, eu não nego a raça, eu não nego a cultura, eu aproximo aquilo que de melhor o aluno tem para me favorecer e ao meu material de trabalho”. Em continuação ele descreve como a História de forma contextualizada pode contribuir para a formação do cidadão: “Traz para todos nós de maneira bem atualizada (...) ela vai dar respostas necessárias para um crescimento espiritual, para um crescimento moral, para um crescimento cidadão”. Segundo ele, a História pode ser um elemento capaz de trazer respostas para os questionamentos dos estudantes: “Ao apropriarem da história, poder dar resposta a sociedade e, acima de tudo, dar uma resposta para ele mesmo sobre o seu envolvimento no campo educacional, social, familiar e assim por diante”.

Nas falas dos Professores Luciano e André podemos encontrar elementos que ligam o conhecimento histórico às noções de pertencimento local, de conhecimento de suas raízes históricas, fazendo com que o estudante não compreenda a História como algo distante e acabado.

Na resposta do Professor Manoel podemos encontrar a ligação entre a História e a construção da identidade do indivíduo: “No que se refere à construção da identidade do indivíduo, pois não tem como separar de história. Até porque isso é histórico”. Outro ponto importante é com relação as memórias que podem ser resgatas das e reconstruídas a parti do recolhimento dessas informações pela História. “(...) é possível resgatar memórias e confrontar as relações atuais”.

O Parecer 003/2004 do Conselho Nacional da Educação (CNE), que orienta como deve ser trabalhado o ensino de História e cultura afro-brasileira, propõe novos parâmetros historiográficos e pedagógicos. O documento quando discorre sobre o princípio da “Consciência Política e Histórica da Diversidade”, destaca:

À compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;

Ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; (PARECER 003/2004 do CNE, p. 9).

O reconhecimento e a valorização da identidade e da história dos afro-brasileiros são elementos fortemente presentes no parecer, são elementos que irão contribuir profundamente para princípios antirracistas. Logo, a partir dessas orientações o ensino de História deve possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de competências que ajudarão a fazer uma reflexão sobre si e sobre o mundo de forma crítica. Em seguida, o documento orienta os professores que não se sentem familiarizados com os conteúdos concernentes a Lei 10.639/03; os quais devem buscar informações e subsídios históricos para desenvolverem seu trabalho. Como vemos:

À busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas; (PARECER 003/2004 do CNE, p. 9).

É preciso que o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana possibilite ao estudante pensar historicamente, e que haja atribuição de sentido aos conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula. O professor tem que desenvolver uma capacidade crítica de interpretação dos fatos históricos e das realidades presentes, historicizando todo o processo de formação da situação analisada. Como bem sabemos, toda história pode ser contada de diferentes formas. Quem determina o que vai ser narrado e de que forma, quais os pontos que terão maior destaque. São os narradores que contam a história. São suas percepções, seus olhares e suas interpretações que estarão embutidas na sua fala.

Na fala do Professor Wendel, “Ao apropriarem da história poder dar resposta a sociedade e, acima de tudo, dar uma resposta para ele mesmo”, vemos uma noção bem clara que o conhecimento da História não deve ficar apenas no entendimento dos

fenômenos passados sem que se construa uma visão de mudança, de transformação. Utilizar a História não como algo que carrega em sua companhia uma imutabilidade, uma eternidade, na qual aceita que as coisas são assim e continuarão desse jeito. A História só terá sentido, se dentro da explicação dos fenômenos históricos, estiver a sua aplicabilidade. O conhecimento histórico pode denunciar toda permanência de exploração social, todo colonialismo ainda praticado, toda violência presente. O conhecimento histórico é substancial para acabar com as ideias de determinismo, que procuram a manutenção dos privilégios sociais.

O conhecimento histórico está ligado necessariamente à importância da compreensão e do conhecimento do presente. Esse saber permite ao cidadão que ele se perceba enquanto sujeito histórico, capaz de produzir história e uma história autônoma, que ele compreenda que os problemas que estão presentes na sociedade são frutos de uma determinada condução histórica e que podem ser revertidos a partir dessa tomada de consciência. Lima também salienta que:

Desde os primórdios da construção do conhecimento sobre as sociedades humanas se sabe que elaborar e dar sentido à história de um povo é dar a este povo instrumentos para a formação de sua própria identidade, com a matéria prima desta, que é sua memória. (LIMA, 2004, p.160, Apud: BONIFÁCIO, 2016, p. 80).

O depoimento do Professor Manoel aponta uma importante consideração da relação que a história possui com a memória, pois as reconstruções históricas do passado em grande parte se misturam com as memórias de uma sociedade. Essas memórias são produzidas de acordo com os relatos que um grupo possui de um passado, refere-se a acontecimentos que marcaram socialmente um grupo. A memória é um fenômeno que pode ter uma ação direta nas relações sociais do presente, utilizando-se de ressignificações do passado que foram de certa forma desempenhados por uma geração ancestral.

Essas referências são construídas e transmitidas, gerando uma cadeia de informações de acontecimentos que fazem com que os sujeitos que tenham contato com ela, passem a entender e a reconhecer aqueles acontecimentos como se os também fizesse parte, ainda que não tenha participado de forma direta.

As histórias que irão se perpetuar na memória social estão num campo de disputa. Entender essa disputa pelo registro histórico e memorial é fundamental para as reparações e as novas formas que irão se consolidar ao se contar as histórias desses grupos. Pensar nesse processo é oportunizar uma nova escrita para a história e para a memória social de grupos sociais que foram silenciados na construção histórica. Fazendo com que os sujeitos no presente se reconheçam no passado. Como vemos:

A história deve ser compartilhada pelos membros do grupo de tal modo que cada um possa dizer “nós” vivemos este acontecimento ainda que somente alguns – ou nenhum deles – o tenham experimentado diretamente. O acontecimento pode não construir propriamente uma lembrança dos membros atuais do grupo, mas deve ter sido uma lembrança comum de seus predecessores. (MUDROVCIC, 2009, Apud: AZEVEDO; ROLLEMBERG; KNAUSS; BICALHO; VIZ QUADRAT, 2009, p. 105).

A contribuição que a História pode gerar em uma comunidade certamente é a capacidade de uma geração entender o processo que fez com que ela se estabelecesse naquele determinado momento histórico. Fazer com que esses sujeitos compreendam os processos que os levaram a se organizar, pensar e produzir daquela determinada forma.

Também como alvo de conhecimento, perguntamos aos professores quais são as reações dos estudantes quando são trabalhadas as questões ligadas à temática racial na sala de aula. O Professor Wendel ressalta a ingenuidade dos alunos com relação a essa temática: “Ainda de forma ingênua eles conseguem intelectualmente formular uma resposta coerente às questões raciais”. O Professor Luciano destaca que muitos dos alunos expressam suas vivências com relação à temática: “Muitos falam que já sofreram preconceitos, que esse não é assunto distante deles, que é a realidade, outros falam que nunca viram, depende da turma”.

O Professor André relata que ao trabalhar essa temática os estudantes possuem posições contrárias a toda forma de preconceito racial. Mas coloca uma dúvida com relação a essa prática na realidade: “Geralmente quando a gente fala em sala de aula sobre o preconceito racial, eles tendem a ficar favorável, serem contra o preconceito. Mas a gente sabe que na prática isso não é bem assim. Acontece”. O professor Manoel demonstra que a falta de conhecimento pode ser um elemento que contribui para uma situação não

favorável e que muitos também não querem participar dos momentos de discussão da temática: “Eu percebo ainda assim como falta de conhecimento e a falta de vontade também de se discutir a respeito do tema”.

Quando os professores observam que os estudantes não possuem receios de se expressar sobre essa temática, os relatos demonstram que os alunos participam do debate, opinando a respeito do assunto, inclusive contando os casos de racismo que já sofreram. Outros ainda apontam que os alunos compreendem a importância da valorização de uma sociedade plural e multiétnica. Onde os mesmos se colocam contra a prática do racismo, do preconceito e de qualquer ato que venha tentar diminuir outros por causa da cor da pele.

A única divisão no que se refere à reação dos alunos, é a afirmativa do Professor Manoel, que descreve que os alunos não se interessam e nem têm conhecimento e nem vontade para discutir o assunto. Nesse sentido, é importante estar atento para o modo como essa abordagem está sendo realizada e que muitas vezes os jovens não se sentem representados na condução dos debates propostos ou pela metodologia utilizada. Quando os estudantes são estimulados dentro das suas motivações para trabalhar essa temática, os interesses surgem de forma espontânea. Oportunizando para que eles desenvolvam nesses debates suas habilidades nas realizações das tarefas solicitadas, demonstrando o que foi importante para eles.

Como podemos notar, os saberes profissionais são variados e heterogêneos, e como resultado se forma um repertório amplo de conhecimentos. Cada um se utiliza de teorias, concepções e técnicas conforme a necessidade e o entendimento individual. Os saberes acadêmicos se juntam aos saberes da experiência, da prática, aqueles que são desenvolvidos na vida cotidiana de uma escola. Esse conhecimento que é forjado nas condições de trabalho, que muitas vezes não favorece o desenvolvimento desejado.

O surgimento da Lei 10.639/03 e a inclusão dessa discussão nas escolas são elementos fundamentais para o desenvolvimento de ações efetivas para que possamos avançar nas relações étnico-raciais, tendo como consequência a formação de cidadãos conscientes sobre todas as questões que envolvem a temática. A lei representa um importante instrumento da contemporaneidade no combate ao racismo, principalmente no ambiente escolar. O objetivo não é apenas a valorização da cultura negra, mas provocar

uma série de reflexões sobre a igualdade de direitos que durante grande parte da história do Brasil foi negada à população negra.

Existem questões que precisam ser discutidas e trabalhadas em relação ao conhecimento étnico-raciais no espaço escolar. Nesse sentido é necessário fomentar uma educação antirracista, que discuta a realidade brasileira no tocante aos afrodescendentes, onde exista a valorização da sua cultura, das suas formas de se organizarem. Rompendo com qualquer base de preconceito e discriminação. Há uma emergência em desenvolver um plano político educacional que procure se articular com as políticas públicas voltadas às questões raciais, para que possamos refletir de forma mais efetiva as relações práticas que permeiam as relações sociais.

Também compreendemos que o professor, em grande parte das situações escolares, faz a escolha pela omissão ao debater sobre as relações étnico-raciais, se posicionando a favor da discriminação e alimentando a invisibilidade dos afrodescendentes. Ao deixar de tratar das questões raciais ele nutre as ideias de inferioridade do afrodescendente e promove um sentimento de desprezo e desrespeito e uma visão estereotipada sobre a população negra, fazendo com que o estudante afrodescendente não desenvolva uma identidade positiva sobre si e sobre seus antepassados. Como nos alerta Ferreira (2009, p. 71):

Há uma série de situações favoráveis à fixação das pessoas neste estágio de submissão, isto é, de sustentação das distorções a respeito de suas matrizes negras, dentre elas a educação formal. (...) a escola é fundamental na construção da identidade da criança afrodescendente, porém alimenta subliminarmente a figura do “negro caricaturado”. No plano de relacionamento, tanto entre os alunos como entre professores e alunos, a instituição escolar é um microcosmos que reproduz o mesmo esquema estrutural da relação entre os que se consideram eurodescendentes e os afrodescendentes da sociedade brasileira como um todo, isto é, uma relação assimétrica de dominação/subordinação. Assim, em vez de corrigir, a escola estimula os estereótipos sociais e a submissão do afrodescendente aos valores brancos.

Os professores se constroem nas suas experiências, se reinventam. De acordo com seus depoimentos, eles procuram seguir os indicativos da Lei 10.639/03, mesmo em meio

às dificuldades, os desinteresses, os esquecimentos propositais que formam o difícil quadro que envolve a aplicação dessa Lei. Depois de 15 anos da aprovação da Lei, de uma série de documentos produzidos, ainda se faz necessário que os profissionais desenvolvam uma sensibilidade para a importância dessa temática. Pensar os conteúdos, desenvolver materiais para um trabalho cada vez mais incisivo no combate ao racismo e no fortalecimento da identidade afro-brasileira.

Toda a produção que envolve o processo de ensino tem por finalidade a aprendizagem, nesse sentido estaremos apresentando no próximo capítulo as percepções dos estudantes. Como os discentes percebem as questões raciais trabalhadas em sala de aula e que disciplinas contemplam os indicativos da Lei 10.639/03, como essa questão é trabalhada nos outros espaços da escola, quais as percepções que os mesmos têm sobre identidade, racismo. Discorrerem como a escola pode criar mecanismo que possa ajudar a diminuir as relações de preconceito e discriminação na sociedade. Descreveram suas experiências com a temática racial.

De modo geral, é perceptível nas narrativas dos professores, o entendimento que as questões abordadas pela Lei 10.639/03 pode de alguma forma contribuir para o processo de formação cidadã dos estudantes. Tais apontamentos salientam a importância de práticas pedagógicas que se vinculem à temática racial e à história e cultura africana e afro-brasileira.

No próximo capítulo traremos uma reflexão sobre os dados da pesquisa realizada com os estudantes, na qual tiveram a oportunidade de expressar um pouco sobre sua vida cotidiana, da importância da escola na vida deles, assim como as suas compreensões sobre a formação da identidade, racismo, de como a escola deveria trabalhar as questões raciais. Eles trarão as informações de quais disciplinas trabalham com as questões raciais e como eles absorvem essas informações trabalhadas em sala de aula. Trarão as suas experiências vivenciadas nessa temática e sua relação com o território.

CAPÍTULO 4

A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A APLICAÇÃO DA LEI 10.639 NA SALA DE AULA

A pesquisa se propôs também a analisar os entendimentos que envolvem as questões raciais por parte dos estudantes, com o objetivo de entender os modos e sentidos, expressões e formas de pensar. Essas compreensões têm que levar em conta o contexto social, cultural e histórico, nas quais esses estão inseridos. Entendemos que analisar apenas as falas dos professores acerca da construção da identidade provocaria uma visão por um único prisma, deixando de ampliar conhecimentos e contribuições por parte dos estudantes.

Nesse sentido, o capítulo procura compreender quem são os estudantes, objetos de estudo dessa pesquisa, como desejam e percebem as práticas pedagógicas dos professores, como a identidade e a questão racial são elaboradas e percebidas no espaço escolar. Quais os diálogos sobre a temática entre os professores e os estudantes do segundo ano do Ensino Médio da Escola Estadual do Caboclo, no Povoado Caboclo, zona rural de São José da Tapera, Alagoas. Com o intuito de verificar em que medida as práticas pedagógicas interferem e contribuem para a construção da identidade e como dialogar com a realidade local. De fato, o entendimento da juventude deve ser precedido pelas vivências, permitindo que as vozes desses sujeitos sejam consideradas para que haja conhecimento mínimo dos lugares e dos contextos históricos e sociais.

O questionário foi dividido em três blocos: o primeiro tratou de identificar os estudantes e perceber como os mesmos tratavam com a sua vida cotidiana e com algumas informações pessoais, como: onde os estudantes residem, onde estabelecem as suas relações sociais em momentos de lazer. Esse primeiro conjunto de perguntas tinha como objetivo entender de maneira breve quem eram esses estudantes em seus momentos particulares. O segundo bloco de perguntas tratou das especificidades de ser estudante da Escola Estadual do Caboclo, questões que procuravam entender como esses sujeitos se relacionam com a escola. Se eles percebem que os professores trabalham as questões raciais e identitárias em sala, quais as disciplinas que tratam da temática.

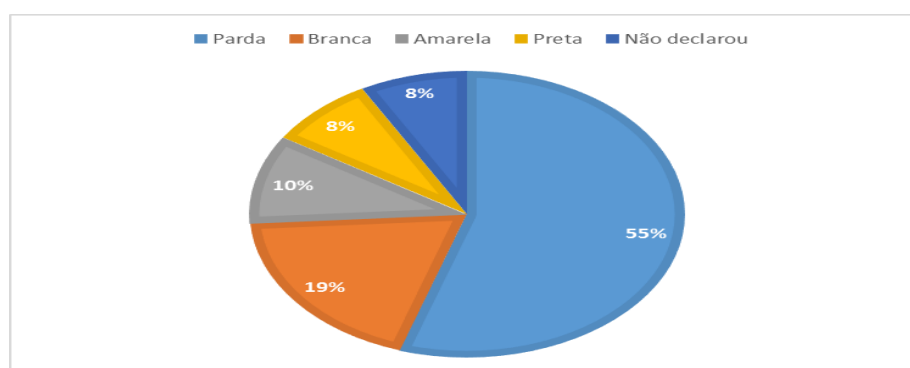
Por fim, o terceiro bloco de perguntas procurou conhecer a percepção de alguns conceitos por parte dos estudantes, como: identidade, identidade negra e racismo. Perguntamos se na concepção deles a escola poderia contribuir para diminuição dos conflitos raciais. Essas questões buscavam saber como os alunos construíram esses conceitos a partir dos conteúdos trabalhados em sala, uma tentativa de verificar em que medidas as práticas pedagógicas influenciam na trajetória escolar dos estudantes.

Os questionários foram aplicados em sala de aula, num momento específico para essa finalidade, participaram dessa atividade um total de cinquenta e um alunos, sendo trinta e cinco estudantes do horário vespertino e dezesseis do horário noturno. Alguns dados que serão apresentados ora vai englobar o totalizante da pesquisa, ora levará em consideração as informações por sala/horário, isso contribuíra para um melhor entendimento da realidade.

4.1 Perfil dos estudantes

O questionário inicia a primeira das informações perguntando como esses estudantes se declaram racialmente. Vale ressaltar, que as opções apresentadas são as mesmas utilizadas pelo IBGE e que durante a aplicação não houve nenhuma interrogação por parte dos estudantes em relação ao uso do termo cor invés de raça.

Gráfico 1- Porcentagem segundo autoclassificação



Fonte: Dados da Pesquisa

Com essas informações teremos uma compreensão geral do perfil dos estudantes que compõe o quadro de discentes da Escola Estadual do Caboclo. A primeira questão que foi levantada foi como estes se declaram racialmente, encontramos no gráfico 1 uma contradição com relação aos dados oficiais. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no Relatório dos Dados Cadastrais dos Alunos, como podemos observar nos anexos C (páginas 194 e 195), apresenta as duas turmas pesquisadas com a identificação Cor/Raça somente composta por estudantes brancos e pardos. Ainda mais quando analisamos as demais turmas, podemos notar que existem dois alunos que não declararam Cor/Raça e o restante dos estudantes são brancos e pardos.

Procuramos compreender as razões por que em dados oficiais só exista a presença de brancos e pardos; segundo os responsáveis pela secretaria da escola e pelo do preenchimento desses dados foram os responsáveis legais ou até mesmo os próprios alunos que responderam a essa informação. Procuramos saber se existia alguma portaria ou normativa da Secretaria Estadual de Educação que tivesse alguma orientação para o preenchimento desses dados, os mesmos nos informaram que as orientações eram transmitidas de forma oral em reuniões na Gerência Regional de Educação (GERE) e que as orientações eram que os alunos ou seus responsáveis deveriam declarar Cor/Raça.

Situações como essas não são novidades no processo educacional brasileiro, tentar mascarar a presença negra da população brasileira é um elemento característico da estrutura demográfica brasileira. Na pesquisa “Civilização e branqueamento como dispositivos das escolas de Minas Gerais no século XIX”, desenvolvida pelo professor Marcus Vinícius Fonseca, ele descreve como os dados eram alterados, ocultados e camuflados para se evitar o que se chamava de africanização do país. Demonstra em sua pesquisa as formas de classificação racial dos professores que demonstravam uma tendência de branqueamento dos estudantes negros. Como vemos:

Isso pode ser visto por meio das listas que foram elaboradas por professores, durante os anos de 1820 e 1830. Nesse material, os professores registravam seus alunos para encaminhar ao governo da província, que desta forma, buscava conhecer a realidade das aulas públicas e particulares. Nessas listas, alguns professores assinalaram o pertencimento racial dos alunos. (...) A forma que se dá o registro do pertencimento racial nestas listas é variável. Mas

ocorre pelo uso de algumas categorias específicas. Em geral, há registros de três grupos de indivíduos, dois são comuns a todas as listas: os brancos e pardos. (FONSECA, 2011, p. 76-77).

Após quase duzentos anos, essa realidade ainda se apresenta. Seguramente os dados em relação à Cor/Raça que indicam uma supremacia dos pardos nos registros da documentação escolar, não podem ser atribuídos simplesmente à miscigenação. Os censos demográficos ganharam um grande destaque para o entendimento da composição racial no Brasil. Telles (2003, p. 61) traz algumas reflexões acerca da relação Cor/Crescimento populacional, onde ele demonstra que entre os anos de 1940 e 1991 a única população que demonstrou um crescimento foi a parda, passando de 21% para 43%. Para ele, o século XX brasileiro é caracterizado pelo empardecimento e não pelo branqueamento.

Para explicar essa realidade Telles demonstra quão é importante estar atento para os critérios das classificações raciais. Para ele as mudanças de critérios são responsáveis por esse crescimento e não pela mescla real das raças. Para Telles (2003, p. 62): “A miscigenação afeta a composição racial de uma geração para outra, enquanto a classificação racial pode mudar no curso da vida de um indivíduo”.

Podemos entender essa classificação como um produto da formação ideológica que se propaga no Brasil, no qual é um dos fortes alicerces para as práticas discriminatórias, que é a ideia de branqueamento. O processo de branqueamento em alguns casos serve como uma possibilidade de aceitação social, uma espécie de proteção, um olhar menos raivoso por parte dos que praticam a discriminação racial. Estas práticas derivam de um pensar que naturaliza a hierarquia racial e certamente alimentam as práticas racistas que continuam a causar danos na formação de uma identidade. Sobre as práticas de discriminação podemos ver:

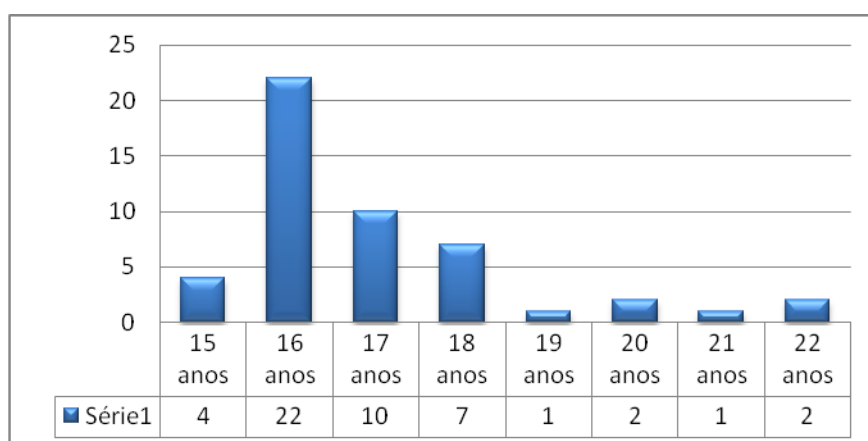
A discriminação contra pardos é menor do que contra pretos, mas a renda dos pardos se aproxima da dos pretos e não da dos brancos. Sendo assim, a principal segmentação racial se dá entre os brancos e não-brancos, mesmo que, geralmente, os pretos sofram mais discriminações que os pardo. (TELLES, 2003, p.231).

Mudanças a partir de exposições que contenham informações relevantes e favoráveis acerca de aspectos culturais e históricos negros podem ajudar a diminuir às práticas racistas. Devem ser realizados enfrentamentos pontuais e diretos, sem procurar mascarar a realidade existente. Fortalecer as identidades negras para que o sujeito tenha a oportunidade de explorar aspectos de sua própria história e cultura.

Como podemos comprovar, os censos de 2000 e 2010 revelam a inversão dos dados anteriores, onde a população parda começa a cair e há um crescimento da população branca e preta. O que deixa claro que o processo de empardecimento da população de fato ocorreu em proporções maiores devido aos critérios aplicados nas pesquisas.

Outro aspecto importante a ser observado refere-se à idade dos discentes partícipes da investigação, conforme disposto no gráfico, a seguir:

Gráfico 2 - Percentual de acordo com faixa etária



Fonte: Dados da Pesquisa

No gráfico 2, o perfil com relação à idade dos alunos é formado majoritariamente por adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no seu Art. 2º “adolescente é aquele entre doze e dezoito anos de idade”. Contudo, quando falamos em todos os estudantes que compuseram essa pesquisa, tratam-se de jovens. Como define o

Estatuto da Juventude em seu Art 1º, parágrafo 1º “Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade”. Nesse trabalho estaremos utilizando o termo juventude por englobar todos os entrevistados.

Compreendemos que a juventude como fase da vida, que é explicada biologicamente no sentido das mudanças biofísicas corpóreas. Essa fase não se limita às transformações biológicas e hormonais. A formação das expressões e representações de leituras de mundo, de formação da identidade, dos entendimentos de organização, são de caráter histórico, social e cultural. Compreendê-las apenas como um momento de transição para a fase adulta é tentar esvaziar assim o seu sentido diverso. Tendo em vista que este é um momento de múltiplas relações sociais, de transformações e nas formas de ver e estar e interagir com o mundo. Um momento de experimentações e experiências que são importantes para o processo de elaboração de múltiplas identidades.

A juventude é um processo pelo qual todos os adultos passaram. Entretanto não passaram da mesma forma, pois existem diferentes perfis juvenis, que tiveram contatos com culturas que não são homogêneas, que produzem os mais inúmeros interesses, que permitiram ou não oportunidades ocupacionais. É por meio dessas diferenças que é possível perceber que homogeneizar a referida categoria é englobar grupos sociais constituídos de maneira diversificada e, por isso, a tentativa de compreendê-los ficaria distante da realidade, a ideia de uniformizá-los seria, no mínimo, uma tentativa de mascarar as múltiplas realidades.

Quando perguntamos com quem esses estudantes moram tivemos a intenção de demonstrar as influências da família no processo de socialização dos estudantes. Mais de 90% apontaram que moram com seus pais. O fato de ainda morarem juntos com seus pais. Os estudantes salientam a importância da família no processo de formação da identidade juvenil. A família possui forte papel na continuidade da socialização dos jovens, pois será através das interações que são transmitidas às gerações mais jovens um conjunto de crenças, valores e significados que esses jovens podem reproduzir ou ressignificar, dando novos sentidos. Nesse sentido concordamos com Telles quando afirma que:

Nas famílias, os pais oferecem às crianças diferentes níveis de apoio material, social e emocional, que determinam o bem-estar de seus filhos. As famílias determinam a qualidade do ambiente e educação de suas crianças, preparando-as para a vida adulta. (...) A capacidade dos pais de fornecer apoio depende de seu próprio bem-estar e status que, por sua vez, é determinado segundo a raça e a estrutura familiar, entre outros fatores. (TELLES, 2003, p.242-243).

A família surge como um ponto de equilíbrio, mediando situações de conflito e também interfere no apoio financeiro que dá aos jovens a possibilidade de permanecer estudando. O papel exercido pelas famílias no processo de afirmação identitária é fundamental para que a formação da personalidade desses estudantes seja voltada para o exercício da cidadania, sem negar as dificuldades econômicas, sociais e culturais, que em muitos casos se apresentam, mas da mesma forma apresentar alternativas que valorizem a formação humana e cidadã.

Perguntados com quem esses estudantes dividiam a residência, mais de 90% disseram que moravam com os pais, alguns descreveram que moravam com seus cônjuges, e outros com familiares. Nesse mesmo sentido perguntamos também quem eram as pessoas responsáveis pela educação deles, apenas três alunos responderam ser eles os responsáveis, o restante apresentou o pai ou a mãe como responsáveis pela sua educação.

Outro fator importante que se relaciona diretamente com o ambiente familiar foi quando perguntado há quanto tempo este estudante morava no Povoado Caboclo ou em seu entorno. 50% responderam que moram desde o nascimento. Menos de 10% moram na região a menos de seis anos. O que mais nos chamou a atenção foi o número de quase 35% que não responderam a essa pergunta.

Compreendemos que esse percentual é relativamente alto. Aqui se evidencia a necessidade de compreender as situações das relações entre o sujeito e o território. Alguns elementos devem ser considerados para fazer essa análise. Primeiro a questão da sobrevivência, segundo a questão da qualidade de vida no campo e as relações sociais e interpessoais desenvolvidas ali.

Certamente, a não elaboração de políticas públicas justas e favoráveis à manutenção no campo pesam consideravelmente a favor da invisibilidade, a falta de proteção oficial, que deixa as comunidades rurais à exposição aos mais diversos perigos, a falta de políticas

de saúde, de transporte adequado, de proteção ao direito da terra, entre vários outros fatores fazem com que estes espaços sejam considerados atrasados ou no máximo subdesenvolvidos.

Um conceito que nos ajuda a compreender essa dinâmica territorial é o de espaços da rapidez e da lentidão apresentados por Santos e Silveira. Que para eles:

Os espaços da rapidez são do ponto de vista material, os dotados de maior números de vias (e de vias com boa qualidade), de mais veículos privados (e de veículos mais modernos e velozes) de mais transporte públicos (com horários mais frequentes, convenientes e precisos e também mais baratos). Do ponto de vista social, os espaços da rapidez serão aqueles onde é maior a vida de relações, fruto da atividade econômica ou sociocultural, ou então zonas de passagem, respondendo a necessidade de uma circulação mais longínqua. Os espaços da rapidez e os da lentidão se distinguem também em função da importância da divisão do trabalho, sobretudo quando ela é interna à região, e também da variedade e da densidade dos consumos. (SANTOS E SILVEIRA, 2008, p.263).

Os processos de informação atual, através dos novos meios de comunicação cada vez mais rápidos e globais, revelam uma realidade diferente da vivenciada pela maioria das pessoas que têm acesso a esses conhecimentos. Há encontros, encantos, mas também a negação, a inferiorização dos que não seguem aquele estilo de vida. Nesse processo identidades são fortalecidas, enaltecidas e outras são sufocadas, proibidas e por fim esquecidas.

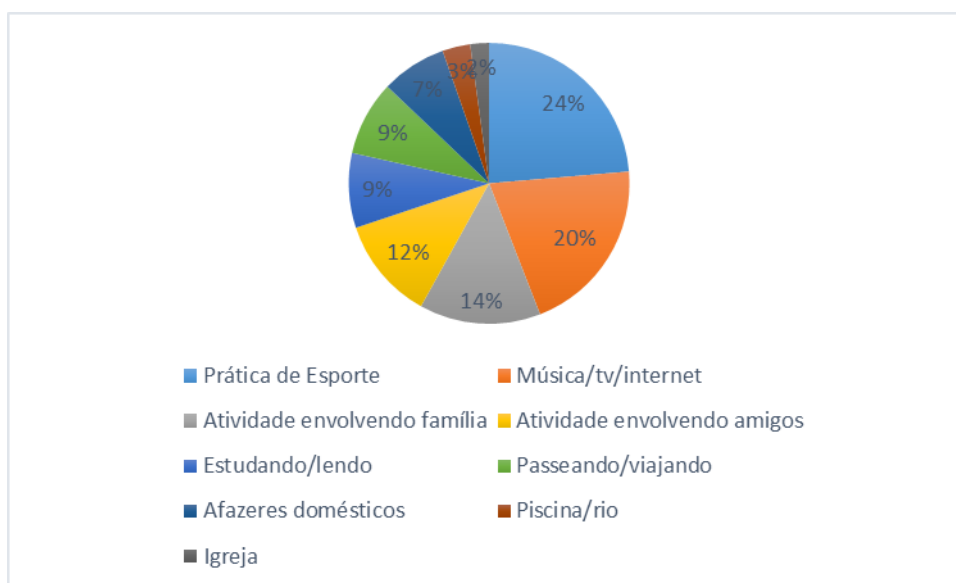
Essa dinâmica de interações culturais muitas vezes promove a alimentação e a retroalimentação dos símbolos e significados atribuídos a uma comunidade rural de forma pejorativa, grosseira e depreciativa. Muitas vezes cria visões de comunidades num espaço-tempo diferente dos atuais. Termos que são destinados aos moradores de comunidades rurais como: Vaqueiros, roceiros, matutos, posseiros, meeiros, sem terras, caipira, tabaréu, jeca, fortalecem ainda mais os processos de negação das comunidades rurais.

Em qualquer sentido que se aborde, no Brasil há uma tensão permanente nas histórias das comunidades rurais e mais ainda em comunidades quilombolas, devido as circunstâncias das políticas afirmativas que na maioria das vezes não são aceitas, principalmente pelas pessoas que não são contempladas por elas. Sindicatos de

trabalhadores rurais, pastorais da terra, entre outras organizações civis tem denunciado as condições como são tratados os moradores das comunidades rurais.

Perguntamos aos estudantes com eles utilizavam seus momentos de lazer. Para compreender como ocorre o processo de socialização na comunidade e em seu entorno.

Gráfico 3 - Momentos de Lazer dos Estudantes



Fonte: Dados da Pesquisa

Como podemos observar no gráfico 3, os momentos de lazer descritos pelos alunos possuem uma variedade de opções; gostaríamos de chamar a atenção das atividades que envolvem as práticas esportivas; foi a que mais se fez referência, com vinte e duas citações. O esporte como um elemento social é bastante forte; comunidades em que não se apresenta uma diversidade de opções para a socialização, a prática do esporte se torna uma das melhores alternativas. O principal esporte citado foi o futebol.

A socialização pelo futebol nas comunidades rurais não requer uma grande estrutura para sua prática, como também não requer um grande investimento financeiro. Os campos são de terra batida, as traves geralmente feitas de madeira, não possuem arquibancadas para alocar a torcida, o que não significa que esses eventos não atraiam público, pelo contrário há uma movimentação grande de pessoas. Quando tem jogos em outros povoados há um deslocamento dos moradores para acompanharem seus times.

Outro modelo de divertimento também muito citado foi os que envolvem os meios de comunicação, (rádio, TV, internet), o processo tecnológico permite que as distâncias sejam cada vez mais diminuídas, as sociedades cada vez mais são globais e mais próximas dos modelos uma das outras. Certamente a TV ainda é o mais importante meio de comunicação. Programas como novelas, minisséries, filmes, realitys shows, buscam retratar a vida dos brasileiros e como seria a cultura nesse país.

Contudo, não podemos deixar de levar em consideração as palavras de Telles, quando:

O ativista negro Hélio Santos frequentemente declara que a televisão brasileira, sem volume, poderia ser confundida com a televisão sueca. Apesar de sua enorme presença na sociedade brasileira, os negros estão praticamente ausentes da televisão, ou quando presentes, são relegados a papéis subalternos.

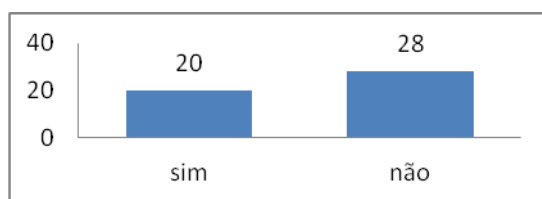
(...) Em uma análise cuidadosa de telenovelas, descobriu-se que em um período de 50 anos, os escritores e produtores da televisão brasileira retratam o Brasil como um país europeu, reforçando os valores da pele branca e eliminando muitos aspectos populares da cultura brasileira. (TELLES, 2003, p.249).

Geralmente o ambiente em que a TV está presente é o familiar, o que permite um alcance coletivo da família na maioria das vezes. As atividades que envolvem a presença de familiares também foram apresentadas como sendo momentos de divertimento. Sobre essa grande influência da família na vida social já fizemos uma reflexão anteriormente.

Gostaríamos de destacar que ainda como prática de divertimento, tivemos a menção de atividades que envolvem alguns afazeres domésticos, como: arrumar a casa, ou algum compartimento de uso individual ou algo do gênero. Certamente alguns conciliam as atividades comuns no cotidiano de uma comunidade rural, que envolvem a produção agrícola e do pastoreio. Quando possuem um tempo livre, e não estão desenvolvendo a produção, fazem as tarefas domésticas.

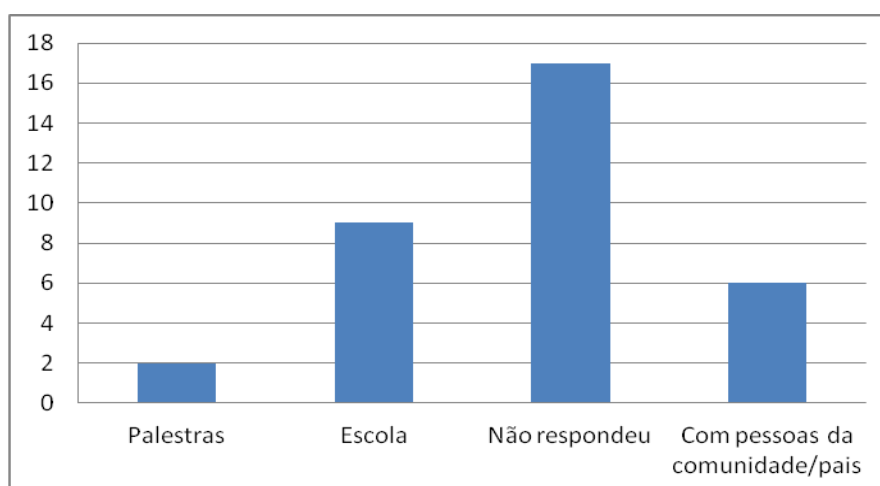
Perguntamos se os alunos sabiam que a comunidade Caboclo era reconhecida enquanto comunidade remanescentes de quilombos. E onde eles obtiveram essa informação.

Gráfico 4 - Conhecimento de que Caboclo é uma comunidade quilombola



Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 5 - Onde obtiveram a informação da concepção de reconhecimento quilombola?



Fonte: Dados da Pesquisa

Os gráficos 4 e 5 demonstram que existe um percentual ainda alto de alunos que desconhecem que o Povoado Caboclo é uma comunidade quilombola, e um percentual dos que sabem não responderam onde ficaram sabendo dessa informação. Apenas nove dos cinquenta e um alunos que responderam a pesquisa disseram que tiveram essa informação na escola.

Como podemos notar, essa informação não parece ser trabalhada pela escola; quando o aluno deixa de conhecer uma informação básica como a tal, certamente não terá informações mais profundas sobre a temática quilombola e todos os percursos e lutas que envolvem esse tema. Conhecer essas situações nos leva a compreender todo processo histórico que envolve a experiência histórico cultural dos povos africanos que foram trazidos como escravos.

A preocupação da atualização de conhecimentos é fundamental, esse é um fato que demonstra a dinamicidade do conhecimento e a relação dialética que deve ser guia para o processo do saber; a renovação do conhecimento deve ser baseado em novas pesquisas e novas descobertas científicas e repassadas para os novos sujeitos que adentram o espaço escolar todos os anos. Esses métodos certamente irão propiciar, além do conhecimento, o exercício da cidadania como um compromisso social que ajudará a intensificar a produção de consciência na perspectiva de interferir diretamente na sociedade, através de ações que procurem a mudança do quadro atual.

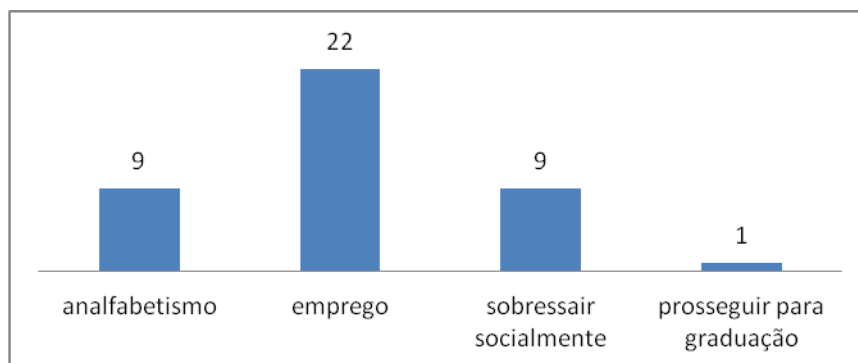
4.2 Estudantes e sua relação com a escola

Buscamos compreender as relações que foram e são construídas pelos estudantes com a escola. Onde os mesmos descrevem seus entendimentos do que está ou não sendo trabalhado pela escola e pelos professores em mediação com a Lei 10.639/03. Assim como as suas percepções acerca de ser estudante.

Perguntamos há quanto tempo esse estudante frequenta o quadro discente da Escola Estadual do Caboclo; apenas dois estudantes responderam que estão na escola há um ano, os outros alunos responderam dois anos ou mais. Levando em consideração que a pesquisa foi realizada com o segundo ano do Ensino Médio, esses estudantes já estão habituados com o cotidiano da escola.

Uma das questões levantadas no questionário era com relação a se o estudante reconhecia que a sua condição de estudante poderia provocar alguma diferença entre quem estuda e quem não frequenta a escola, para o meio social que ele vive. E o mesmo deveria justificar sua resposta. Menos de 10% acredita que não existe diferença entre os que estudam e os que não estudam. As justificativas mais citadas dessa diferença estão no gráfico abaixo; chamamos a atenção para a questão da continuidade para o nível superior citado apenas por um dos estudantes:

Gráfico 6 - Diferenciação entre os que estudam e não estudam



Fonte: Dados da Pesquisa

Ao indagarmos sobre a existência de alguma diferença entre os que estudavam e os que não estudavam, gostaríamos de entender como os estudantes percebem essas diferenças no cotidiano, na vida do dia a dia. Como maior incidência de resposta teve a questão ligada ao emprego. Entre algumas falas dos estudantes destacamos, “Porque quem estuda têm mais facilidades no mercado de trabalho e quem não estuda só resta trabalhar na roça”, “As pessoas que não estudam perde muitas oportunidades. Porque não sabe ler ou escrever. Para gente que estuda é mais fácil para conseguir emprego. É isso a diferença”, e ainda “As pessoas que tem estudo naturalmente irão ter mais facilidades para conseguir o que quer como empregos, etc.”. Conhecendo as dificuldades para estruturantes na questão do emprego no Brasil, vemos que essa preocupação não afeta só as grandes cidades; as pequenas comunidades sofrem também com essa questão.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o desemprego no Brasil no primeiro trimestre de 2018 atingiu 13,7 milhões de pessoas. Onde pardos são 52,6%; brancos 35,2% e dos pretos 11,6%.

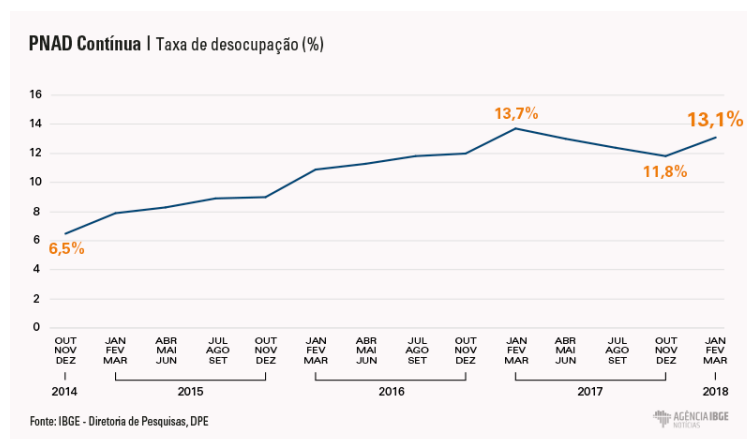


Figura 4 – Taxa de desemprego entre raças (2018) – Fonte: IBGE

Nessa pesquisa também aponta-se que no primeiro trimestre de 2018 a taxa de subutilização da força de trabalho (que agrega os desocupados, os subocupados por insuficiência de horas e a força de trabalho potencial) é de 27,7 milhões de pessoas. E que Alagoas tem a quarta maior taxa de desocupação do país com 17,7%. Os dados também apontam que pretos e pardos são a maioria entre os que desistiram de procurar emprego, respondendo por 73,1% do contingente total. E que Alagoas tem a maior Taxa de Desalento entre os estados brasileiros.

Diante dos números, a afirmação que existe discriminação no mercado de trabalho brasileiro não passa longe da realidade. A racialização do processo de contratação e promoção é problemática no Brasil. Essa modalidade de exclusão vem acompanhando há décadas o cenário de trabalho do negro. Expressões como: “precisa de boa aparência”, “bem apresentáveis”, “com bonitos dentes” foram palavras que demonstravam a prática racista no Brasil. Atualmente esse tipo de anúncio é proibido e sujeito às punições legais.

Outra situação apontada pelos estudantes com relação às diferenças de quem frequenta a escola é o analfabetismo. O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual do Caboclo, quando caracteriza os pais dos alunos, faz menção a essa situação: “Os alunos da referida escola em sua maioria são filhos de agricultores, pecuaristas, assalariados, de origem, em sua maioria nordestina, sertaneja, analfabeta (...)”. (PPP, 2017, p.14). As situações que envolvem as dificuldades para os não letrados e a sua convivência diária com essa realidade faz com que os estudantes apontem esse problema como um fator que os diferenciam dos demais de sua realidade.

Temos um grave problema com relação ao analfabetismo funcional, mas a situação mais gritante é do analfabetismo escolar; os cidadãos que não conseguem codificar as letras, certamente terão dificuldades nas condições de entender o sentido do texto e por fim emitir uma opinião crítica sobre o mesmo. Têm afetado o conjunto das capacidades mentais influenciadas pelas atividades de leitura e escrita, conseqüentemente a sua capacidade de entender a realidade e interferir sobre essa mesma realidade se torna resumida.

Conforme podemos notar, somente um estudante descreve que a diferenciação entre os que estudam e os que não estudam é a possibilidade de dar continuidade aos níveis escolares subsequentes. Essa ideia de cursar uma graduação nos parece que é uma realidade um tanto quanto distante da realidade local. A distância das Universidades e a pequena quantidade de graduados fazem com que as inspirações sejam incomuns.

Frequentar uma graduação em condições como as impostas para esses estudantes, significa acima de tudo um sacrifício, um esforço que muitas vezes os estudantes e suas famílias não conseguem enfrentar. Quando terminam o Ensino Médio, o principal objetivo, como vemos, é arrumar um emprego, o que de certa forma permite uma melhoria na vida pessoal e familiar.

Indagamos sobre a existência ou não de dificuldades em ser estudante e pedimos para eles justificarem suas respostas. Quase 40% respondeu que existem dificuldades em ser estudante e entre a dificuldade mais citada foi a questão do transporte escolar, que teve dez menções, e a questão do trabalho foi apontada por três estudantes.

Quando questionados sobre a maior dificuldade de ser estudante, a questão do transporte escolar entrou como o principal motivo que interfere no bom desenvolvimento escolar. O transporte realizado pelos estudantes é de responsabilidade da Secretária de Educação do Estado de Alagoas. O problema apresentado pelos alunos é recorrente na realidade escolar; mais de 75% dos alunos fazem uso do transporte para irem à escola.

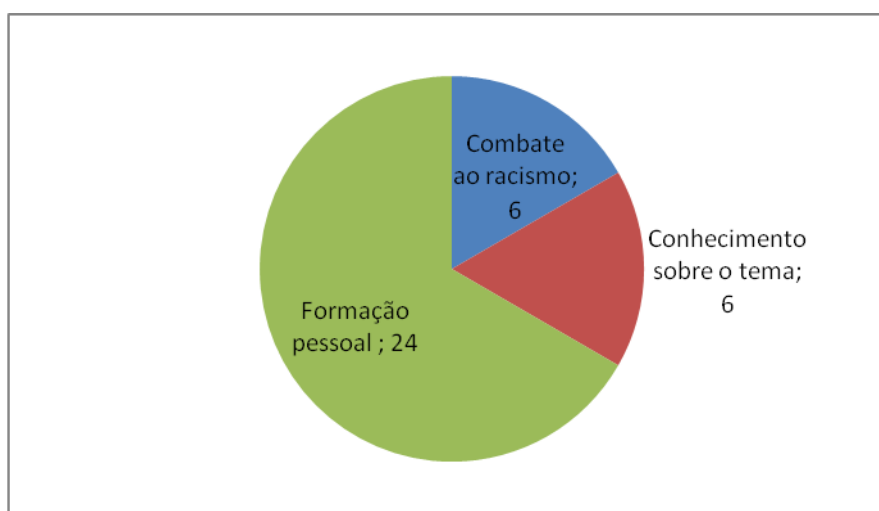
Os problemas levantados com relação ao transporte devem ser analisados por algumas situações: a primeira é com relação à falta de pagamento dos que transportam os alunos. A Secretaria de Educação do Estado de Alagoas não possui carros próprios (ao menos para a realidade da Escola Estadual do Caboclo), o transporte é feito por veículos que são contratados junto com motoristas que ficam responsáveis pelo transporte. Uma

situação muito comum é o atraso do repasse do valor acordado com os motoristas. Segundo os próprios, a gestão estadual, chega a atrasar três meses, o que muitas vezes faz com que os mesmos deixem de prestar o serviço, fazendo com que o aluno perca alguns dias de aula durante o ano.

Outro empecilho que existe no transporte escolar é devido às péssimas condições das vias de transporte, a maioria dos percursos feitos pelos estudantes são por vias vicinais e de difícil acesso. Essas vias pioram nos períodos de chuva que faz com que o transporte seja mais complicado e em alguns casos, onde exigem a passagem por algum riacho, o transporte só pode ser feito quando as águas baixam, pois não existem pontes nem passagens molhadas que facilitem o transporte. Essas situações fazem com que o aluno gaste um tempo maior no traslado para a escola, muitos estudantes passam entre uma hora e uma hora e meia para poder chegarem a escola.

Quando indagados se eles perceberam nas atividades e nos debates que seus professores propunham na sala de aula algumas voltadas para as questões raciais, cerca de 90% responderam que sim. Perguntamos também se esses debates foram importantes para eles, apenas dois estudantes responderam que não. Pedimos para eles justificar em essa importância desse debate em sala de aula:

Gráfico 7 - Importância da discussão do tema em sala de aula



Fonte: Dados da Pesquisa

De acordo com o gráfico 7, os estudantes acreditam que temas que envolvem as questões raciais têm importância para serem debatidos em sala de aula. Pois contribui para uma formação de caráter, interfere na formação pessoal do sujeito e faz com que ele consiga compreender e modificar a realidade apresentada. Como podemos observar nas declarações: “Porque é muito bom que os professores nos ensine e nos mostre a perceber o que deve fazer e o que não se deve”, “Porque alguns falam que não há mais racismo. Mas isso não é verdade, existe muito e alguns querem esconder”. E mais “Porque fortalece ainda mais as opiniões de combate ao racismo”. Podemos perceber o papel fundamental que deve ser desenvolvido pelo professor e pela escola.

Os ambientes escolares são importantes espaços para vivência e socialização dos grupos que os compõem, extrapola os limites do ensinar/aprender os conteúdos programáticos das disciplinas: é um espaço que deve procurar o aprimoramento intelectual, assim como moral, social e cultural. Com essa produção de conhecimentos, o caráter qualitativo dos estudantes enquanto seres humanos tende a se elevar. A escola tem a tarefa de formar seres humanos para além dos conhecimentos técnicos, a escola tem que mediar os conhecimentos de uma formação técnica com os da formação humanística.

Além das considerações teóricas, a escola precisa elaborar um plano educacional que fortaleça os indivíduos para o exercício efetivo de relações plenas de igualdade. Combatendo as relações de diminuição do ser humano, combatendo o racismo no ambiente escolar e fortalecendo as identidades negras dos estudantes afrodescendentes, para que os mesmos se sintam contemplados pelo espaço escolar.

Outro ponto relevante foi sobre a questão de combate ao racismo. Sabemos que não só a escola constitui como único caminho para que o racismo seja combatido. E assim sugere que estratégias sejam criadas e associadas a ações práticas, voltadas para o combate às práticas racistas e à valorização dos afrodescendentes. Demonstrando a responsabilidade da instituição escolar e dos membros que a compõe no enfrentamento ao racismo.

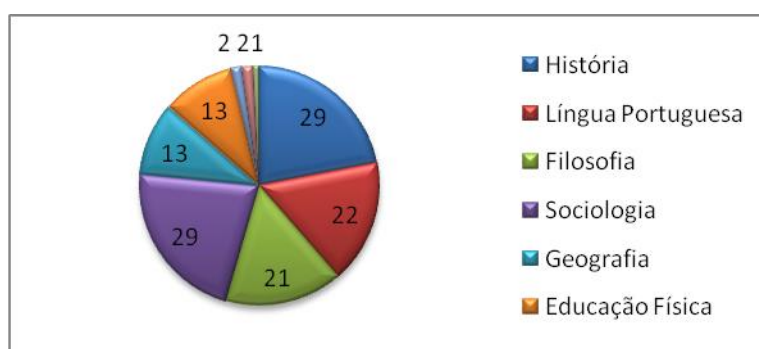
Essa responsabilidade faz com que os agentes da escola atentem para as necessidades de combate a todo tipo de racismo, desde aqueles mais sutis; às formas de racismo mais explícitas. Dessa forma, é sugerido que a questão racial seja problematizada na escola através da transmissão de conteúdos que tragam e analisem a realidade social vivida pela população negra.

Essa visão mais ampla de escola faz com que o ambiente escolar passe por um processo permanente de uma construção sócio/cultural baseada em princípios de respeito às diferenças. Diferenças que não devem ser negadas ou folclorizadas nos currículos e práticas educacionais. Mas que os valores e hábitos construídos possam ser fortes elementos nas referências históricas, que apoiará a formação da identidade.

A escola precisa se organizar para demonstrar a todos a importância da pluralidade racial na sociedade. Discutir os problemas sociais e apontar as proporções que os mesmos atingem os grupos raciais, denunciando os prejuízos e as desvantagens que existem por um indivíduo pertencer a um determinado grupo.

Sondamos quais eram as disciplinas que mais trabalham com as questões raciais em sala de aula. Obtivemos o seguinte número de menções:

Gráfico 8 - Disciplinas que mais trabalham a temática racial



Fonte: Dados da Pesquisa

Como podemos perceber diante das informações, se tratam de estudantes que ingressaram no Ensino Médio na Escola Estadual do Caboclo há dois anos e que conhecem o perfil pedagógico dos professores entrevistados, tendo em vista que esses lecionam na escola há mais tempo que a presença desses estudantes.

Sobre o cotidiano escolar também indagamos se os estudantes já tinham identificado alguma experiência racista. E pedimos que, em caso positivo, descrevesse a reação das pessoas envolvidas. Cerca de 53% dos estudantes relataram que já identificaram alguma experiência racista.

Os alunos expuseram de maneira bastante sucinta sua compreensão em relação ao questionamento feito. Os relatos feitos por alguns dos alunos sobre a reação das pessoas envolvidas na situação, descreveram que muitos dos indivíduos que sofreram a prática racista saíram chorando, outros partiram à ação com alguma expressão conflituosa e até chegando às vias de fato. O que nos chamou a atenção foi o relato de uma estudante que conta brevemente sua experiência com tal danosa prática: “Fui chamada de macaca”. Quando fomos analisar como ele se declarou racialmente, notamos que a mesma não se declarou racialmente.

A discriminação racial possui manifestações múltiplas e certamente provocam danos irreparáveis, para isso não existem parâmetros para medir os efeitos e os estragos que situações como essa podem causar na vida do ser humano atingido diretamente por essa violência. Esse tipo de racismo explícito, dirigidos a indivíduos, especialmente nas formas de injúrias raciais, é a prática mais facilmente reconhecida e também a mais comum forma de racismo no Brasil.

O efeito que podemos notar na vida dessa estudante foi quando ela não se declara racialmente, isso para ela surge como uma proteção, há nesse caso uma tentativa de se proteger das ações discriminatórias. Podemos compreender essa situação quando vemos a análise de Ferreira:

Em decorrência, há uma desvalorização do mundo negro ou uma tendência dos indivíduos a assumirem como insignificante para suas vidas o fato de serem afrodescendentes. Para a manutenção dessa concepção, o afrodescendente geralmente utiliza algum mecanismo de dissociação. Mantém-se afastado do grupo de referências negras ao qual pertence e, simultaneamente, referencia-se em valores brancos, diminuindo assim o desconforto causado pela tensão desenvolvida nesse processo. (FERREIRA, 2009, p. 70-71).

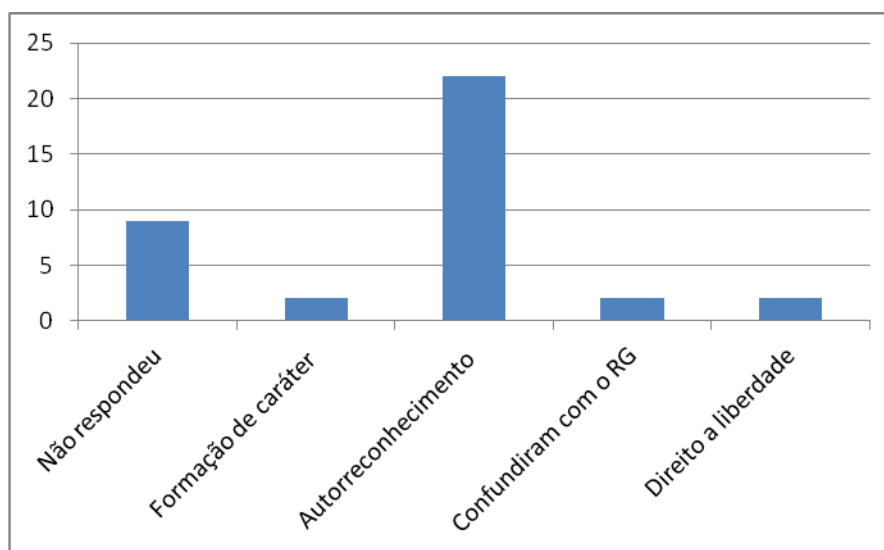
Declarações como essa são feitas em muitos lugares, o que releva o já consolidado racismo praticado em todos os níveis da sociedade brasileira. A escola deve procurar estabelecer situações que possam ir de encontro a perpetuação de ideologias racistas, romper com qualquer ideia que aponte algum conceito de hierarquia racial, que produza qualquer sentimento de inferioridade, seja ela racial, intelectual, beleza estética ou ainda autoconceito negativo.

4.3 Estudantes e alguns conceitos que envolvem a temática racial

Nessa parte do questionário gostaríamos de entender como alguns conceitos que envolvem a temática são percebidos pelos estudantes. Quais visões eles possuem acerca da formação da identidade que é trabalhada pela escola, quais suas percepções referentes ao racismo, qual a percepção que os mesmos apresentam quando se trata da diferença entre os jovens brancos e os jovens negros e, por fim, como a escola poderia contribuir para diminuição das relações de preconceito e discriminação na sociedade.

Perguntamos para os estudantes o que seria identidade; com esse questionamento gostaríamos de compreender quais as concepções de identidade que são trabalhadas pela escola e como eles compreendem sobre a mesma. Como índice de incidência tivemos:

Gráfico 9 - Definição de Identidade



Fonte: Dados da Pesquisa

A maioria dos alunos respondeu que a identidade envolve questões ligadas ao autorreconhecimento. Isso nos aponta as seguintes afirmações: “Saber quem somos, nos identificar, mostrar quem somos perante a sociedade”, “Seria o que eu sou e como as pessoas me olham. Da mesma forma: “Identidade, para mim é o mesmo que

personalidade, se conhecer, se aceitar, ter sua própria identidade. E ainda: “Identidade é algo que nos diferencia dos outros, algo único que nos distingue”.

Como podemos notar a partir das respostas, que a uma ideia de identidade pessoal, e que é mais forte que outros elementos que também contribuem para a formação da identidade, como a orientação de um grupo de referência e a produção cultural realizada por esse grupo não aparecem com tanta força. Na concepção dos estudantes, identidade refere-se às características mais genéricas de personalidade. Ou seja, eles atribuem a formação da identidade aos sentimentos e atitudes que um sujeito possui em relação a si mesmo.

Nesse sentido, a identidade, uma pessoa para assumir uma determinada identidade que o traga valores positivos, deve, hipoteticamente, sentir-se bem consigo mesma. Na concepção desenvolvida por eles, se torna irrelevante a condição de ser membro ou não de um grupo de referência articulado em torno de matrizes culturais africanas.

Essa concepção leva a produção de uma identidade ligada à dimensão constitutiva do indivíduo e a seus comportamentos pessoais, principalmente aqueles que envolvem vínculos individuais, que podem ser favoráveis ou não. Nessa concepção o sujeito é sempre responsável individualmente pelas suas referências, o que pode provocar um problema: a autodiscriminação, que na concepção de Sodré é um mal ainda pior. Sobre isso vemos:

(...) maior ainda, no entanto, pode ser o problema da autodiscriminação, devido à internalização pelo indivíduo escuro de imagens negativas sobre si mesmo. Por que maior? Porque se trata de processos inconscientes de autodesvalorização, difíceis portanto de serem submetidos ao escrutínio político ou racional. (SODRÉ, 1999, p.235).

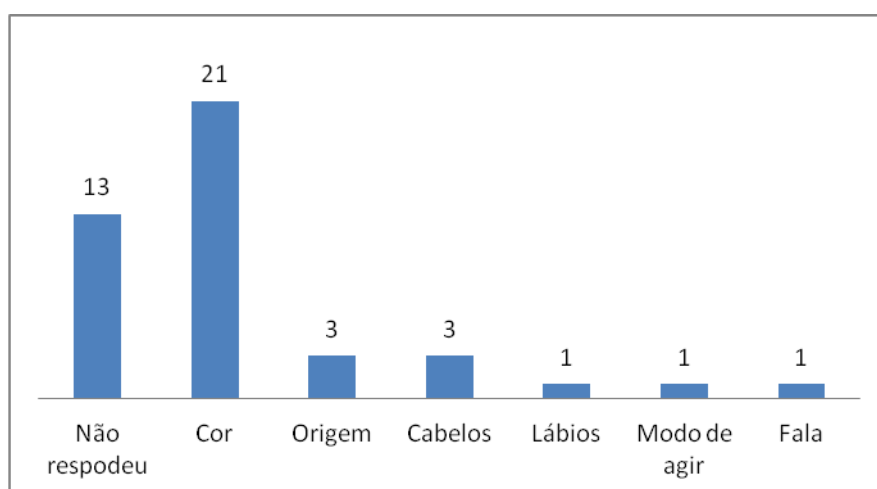
Algumas dessas autoconcepções são marcadas em geral por descreverem alguma situação de inferioridade, ou a alguma situação desfavorável às características pessoais negativas e não há fatores externos que independem das vontades pessoais. De fato, uma concepção negativa afrodescendente sobre si mesmo só alimenta e é retroalimentada por atos de discriminação em vários fatores sociais e pessoais. Pois acabam assumindo a responsabilidade pelas suas mazelas sociais. Dessa forma existe uma grande chance dessas

peessoas deixarem de incluir na construção de sua identidade algum elemento de matriz africana.

Outro fator que nós podemos ponderar no gráfico 9 é o percentual de pessoas que deixaram de responder essa questão. As duas situações descritas certamente apontam para o que os professores já tinham descritos que não existe um trabalho mais específico voltado para a formação da identidade (principalmente afrodescendente) por parte da escola.

Ainda sobre o processo de formação da identidade, formulamos uma pergunta que envolvia conhecimento sobre a identidade negra. Pedimos para que os estudantes citassem quais as principais características de uma identidade negra. Obtivemos:

Gráfico 10 - Características de uma Identidade Negra



Fonte: Dados da Pesquisa

Novamente nos chama a atenção para o grande número de alunos que não responderam a esse questionamento. Mas o que sem dúvidas mais nos provoca a necessidade de um olhar mais apurado é com relação às outras respostas, basicamente as demais respostas que são mencionadas envolvem as questões fenotípicas.

Certamente essa ideia de ligação de uma identidade a questões fenotípicas são resultado da inferiorização, dos mecanismos de exclusão que fazem parte da sociedade

brasileira. Quando pensamos em identidade negra, estamos falando do modo de ser, de assumir papéis, atividades e características que se busquem culturalmente os modos de pertencimento afro-brasileiro. Com isso não estamos negando os elementos fenotípicos que servem também para demarcar território identitário. Mas que esses elementos sejam contemplados e reafirmados por outros tão fortes quanto eles.

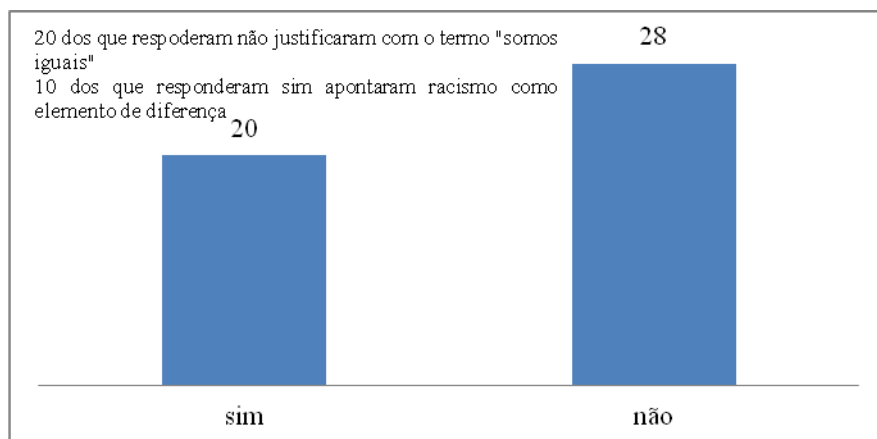
Quando as imagens mentais que os estudantes desenvolvem possuem suas bases em elementos estereotipados, denunciam que o ambiente escolar não tem trabalhado essa questão de forma mais incisiva. Desse modo concordamos com Santos quando afirma:

Esse processo de estereotipização constrói representações sociais acerca das alunas e alunos negros e na interação cotidiana desses alunos no espaço escolar, impedem o estabelecimento de identidades positivas de pertencimento racial, o que em consequência, os expõe a um processo de “autonegação” e de exclusão social profundamente doloroso e de consequências gravíssimas para todos. (SANTOS, 2007, p. 185).

Esses impasses são característicos das relações raciais no Brasil, trazem enormes prejuízos à pessoa negra e dificultam a inserção de outros contextos sociais, sobretudo na escola. A escola muitas vezes reproduz as relações de poder e discriminação, mas que pode se transformar em um espaço que crie expectativas e novas experiências e concepções que promovam novas maneiras de convivência e pluralidade cultural.

Para entender como esses estudantes compreendem as diferenças raciais na sociedade brasileira, indagamos se existia alguma diferença entre o jovem branco e o jovem negro e, se eles compreendessem que existia diferença, os mesmos apontassem quais diferenças eram essas:

Gráfico 11 - Diferença entre jovens brancos e negros



Fonte: Dados da Pesquisa

Notamos a ideia que impera na sociedade brasileira de que “somos todos iguais” ainda permanece muito forte. Como podemos ver nos testemunhos colhidos:

“Não. Porque perante a lei não importa a cor ou o gênero. Todos somos iguais”. (Fonte: Dados da Pesquisa).

“Todos são iguais, não tem diferença. Eu acho que muitas pessoas porque possui alguma coisa de importante fica se achando melhor”. (Fonte: Dados da Pesquisa).

“Não. Porque o que importa realmente é você saber que negro ou branco é a mesma coisa, que somos todos iguais, seja gordo ou magro, feio ou bonito, preto ou branco, temos que ser tratados como pessoas civilizadas”. (Fonte: Dados da Pesquisa).

“São todos iguais, podem ser diferentes na aparência. Mas isso não importa, o que importa é o que cada um tem a oferecer”. (Fonte: Dados da Pesquisa).

A democracia racial ainda faz parte desse imaginário popular, deixou uma conotação muito forte, que inclusive é por muitos enaltecida como uma característica da formação da sociedade brasileira. Essa visão que enaltece a democracia racial contribui para o mascaramento do racismo brasileiro.

Essa compreensão é tão forte que aniquila o sujeito que pensa o contrário; aquele que acredita que a sociedade é desigual passa a ser tido como um agente dessa desigualdade. Os papéis são invertidos, os que são vítimas dessas desigualdades de tratamento passam a ser vistos como elementos que tratam os outros de forma diferente. Há uma tentativa de demonstrar que todas as pessoas são iguais, e muitas delas têm isso como veracidade, tentam a todo custo provar que a cor da pele não possui conexão com as situações de vulnerabilidade social.

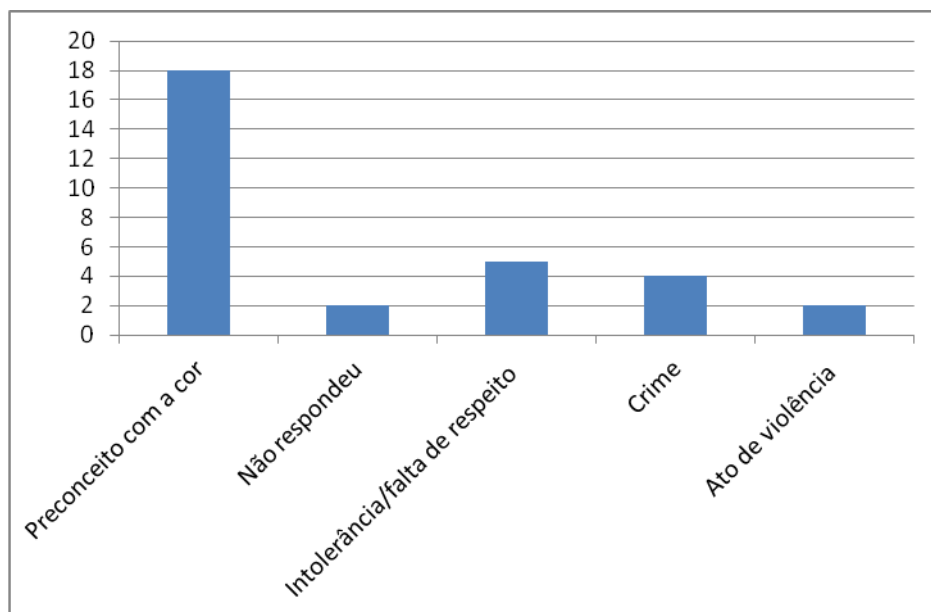
Essa visão provoca uma inibição da capacidade de advogar em defesa da formação de uma identidade negra. Nos chama atenção Ferreira nesse sentido:

As pessoas cuja resolução da identidade, em relação às características étnico raciais, se dá de forma “passiva” têm uma visão de mundo determinada por valores preponderantes do grupo dominante. São geralmente denominadas de “assimiladas” e apresentam alta motivação para serem aceitas pelo grupo de valores brancos, direcionando a sua vida de maneira a favorecer tal aceitação. Geralmente assumem os estereótipos negativos referentes às suas características étnico raciais, além de alimentarem com muita intensidade a ficção da igualdade racial. (FERREIRA, 2009, p. 74)

Essas pessoas comumente evitam o questionamento de situações a que são submetidas para evitar os conflitos. Essa posição de recuo é uma espécie de proteção para evitar que percam a aceitação já aceita em um determinado grupo social e que pode produzir algum status para com relação aos outros que não possuem a chancela desse determinado grupo. Isso remete à complexidade do processo de construção da identidade, e também ao difícil reconhecimento da identidade negra dentro de uma sociedade que está marcada pela diferença da pigmentação da pele.

Pedimos para os estudantes que eles definissem o racismo. Essa questão nos ajudaria a entender as concepções, os níveis e os tipos de racismo conhecidos por eles. Tivemos como percentual:

Gráfico 12: Conceito de Racismo



Fonte: Dados da Pesquisa

A maior incidência nas respostas corresponde a ligação de qualquer ato hostil que envolva a cor do sujeito. Queremos destacar que um percentual muito baixo atribuiu o racismo à prática de um crime. Sendo discriminação racial toda e qualquer distinção, preferência feita em razão da raça, cor, ascendência, origem nacional ou étnica.

A discriminação é uma violação ao ordenamento jurídico nacional, posto na Lei nº 7.716/89, que tipifica os crimes de raça e cor:

Art.1º Serão punidos, na forma da Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Art. 20º Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Pena: reclusão de 1 (um) a 3 (três) anos e multa.

Ademais, a legislação penal brasileira (Decreto-lei 2848/40) tipifica em seu texto o crime de injúria:

Art.140º Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro.

[...]

Art. 20º Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

§ 3º se a injúria consiste na utilização de elementos referentes à raça, etnia, religião ou origem.

Pena: reclusão de 1 (um) a 3 (três) anos e multa.

Há uma baixa ligação em observar o racismo como uma prática criminosa. Essa constatação reafirma o que apontou um levantamento feito pela Ordem dos Advogados do Brasil sessão Alagoas (OAB/AL), que apenas uma denúncia das trinta e cinco entre 1998-2009, tenha obtido resolução. Segundo o levantamento, este fenômeno resulta da dificuldade de obtenção de provas, o que acarreta na impunidade dos agressores e na injustiça com a vítima. Como podemos ver:

O fato das denúncias e dos processos serem arquivados é devido a falta de provas, sendo a testemunhal a pior e mais recorrente, nos casos pesquisados, há falta de testemunhas e, ainda quando estas são elencadas na denúncia, há dados incorretos.

(...) Dessa arte, tem-se que a letra da lei é desrespeitada não só nacionalmente, mas também estadualmente. (PACÍFICO; BARBOSA; SALGUEIRO, 2011, p. 81).

A visão que se pode construir com relação a essas informações é de total desolação com o cumprimento da lei. A cidadania é extremamente afetada, há uma marginalização clara com as questões que envolvem o racismo por parte dos órgãos responsáveis para os julgamentos e punições. Esse sentimento de impunidade tem seu reflexo na sociedade em geral, contribuindo para o aumento dos conflitos, da violência e da exclusão social.

Por fim perguntamos como a escola poderia contribuir para diminuição das questões que envolvem o preconceito e a discriminação na sociedade. Tivemos 60% de respostas ligadas ao processo de ensino/aprendizagem em sala de aula, ou em atividades como palestras e debates. 15% não responderam. Conforme podemos contemplar:

“Denunciando as pessoas que praticam o racismo”. (Fonte: Dados da Pesquisa).

“Ela pode ajudar dizendo como se deve tratar as pessoas, do jeito que ela merece. Isso seria bom para sociedade. Se todo mundo fosse tratado desse jeito seria ótimo”. (Fonte: Dados da Pesquisa).

“Ensinando os alunos a serem seres humanos sem diferenciação de escolha de cor”. (Fonte: Dados da Pesquisa).

“Se envolvendo mais com os alunos, buscando tá sempre por perto observando e punindo os que praticam esse ato”. (Fonte: Dados da Pesquisa).

“Educando com sabedoria e respeito e trazendo informações para que saibamos que somos todos iguais mediante as diferenças”. (Fonte: Dados da Pesquisa).

“Para começar, dando educação. Porque eu creio que racismo é burrice, ao menos indo a escola alguns deles se conscientizam disso”. (Fonte: Dados da Pesquisa).

“Conversando com os alunos, proporcionando palestras e tratando os alunos por igual e não por sua cor”. (Fonte: Dados da Pesquisa).

Desse modo, a escola como recorte espacial pode se tornar um importante lócus de uma produção voltada ao desenvolvimento das relações sociais, culturais e sociais mais amplas e democráticas. Tornando o seu cotidiano cada vez mais humanizado. Se converter num espaço onde as experiências das relações humanas sejam resultados de uma coletividade, onde extrapole os limites do ensinar/aprender somente os conteúdos programáticos. Mas que encontre um equilíbrio entre os conteúdos programáticos e outros que são essenciais ao aprimoramento intelectual, moral, social e cultural.

De acordo com a resposta dos estudantes, a escola deve desenvolver ações, propostas e projetos que sejam desenvolvidos no contexto de combate à dominação, ao tratamento diferenciado nas questões raciais. Procurando criar mecanismo que provoquem mudanças sociais, educacionais e culturais, a escola é um importante vetor dessa nova perspectiva, principalmente na formação da identidade dos estudantes afro-brasileiros. A escola torna-se um espaço onde esse estudante passa a se reconhecer nele, uma nova perspectiva a partir de um novo fazer pedagógico.

CONSIDERAÇÕES

É fundamental articular um diálogo entre as experiências vividas/contadas pela comunidade escolar com os saberes produzidos através do currículo, evitando toda forma de homogeneização ou de hierarquização dos saberes, mas compreender os diferentes discursos e linguagens que são produzidos, formando e transformando diferentes modos de vivência da comunidade em suas atividades cotidianas, suas tradições, seus contos, suas manifestações religiosas, suas músicas, os trabalhos manuais que são desenvolvidos. A escola torna-se um ambiente interessante quando consegue conciliar a organização oficial do sistema com os sujeitos (alunos, professores, demais funcionários, comunidade) fazendo da educação um processo de permanente construção sociocultural.

Buscou-se compreender na prática o entendimento de professores e estudantes a respeito de temáticas como o racismo, o preconceito, a diversidade étnica e racial, a construção da identidade e a produção do conhecimento histórico produzido, bem como estabelecer as relações sobre o conhecimento histórico afro-brasileiro aplicado nas salas de aula da comunidade investigada. Tal proposta foi ponto crucial para melhor entendimento de como a Lei 10.639/03 vem sendo aplicada nos espaços escolares e como essa tem repercutido na formação/construção/valorização das identidades.

Dessa forma, o ensino de História e Cultura Afro-brasileira deve atrelar-se aos temas que envolvem o universo dos estudantes, no sentido de contribuir para o desenvolvimento do conhecimento do conteúdo como um todo, de forma crítica, que possa desmistificar possíveis contradições, induzindo à problematização, estimulando basicamente a compreensão de sua realidade e agindo na transformação dessa realidade. É, acima de tudo, fazer com que a escola seja um espaço de reconhecimento, em que o estudante seja capaz de perceber claramente o que está sendo construído e sentir-se parte do constructo, e ainda fornecer ao estudante a formação de um repertório intelectual capaz de analisar as identidades e diferenças entre ele e os outros, o que dentro dos PCNs é a proposta principal da diversidade cultural.

Então para que a transversalidade se aplique, é fundamental o compromisso de trabalhar com a realidade, num processo dialogal permanente, que vai gerar uma aprendizagem contextualizada, sendo capaz de interferir e promover modificações. O

combate ao racismo, ao preconceito deve ser um dos elementos-chave das práticas escolares, pois significa efetivamente a valorização do ser humano. Essa prática certamente ultrapassa os limites da sala de aula, os limites da escola e atinge a comunidade em geral, o que vai permitir a construção de comportamentos cidadãos baseados no respeito.

Os indicativos propostos pelos PCN buscam valores que possam gerar uma sociedade mais justa, baseada na equidade jurídica e ao mesmo tempo o respeito pelas diferenças entre as pessoas. Somente através de uma nova visão pedagógica, uma releitura das visões sobre os elementos constituídos das culturas negras, é que teremos a efetivação de uma prática pedagógica libertadora, capaz de resgatar e produzir sentimentos fundamentados numa identidade cultural ampla, com atenção para os diferentes grupos étnicos que formaram o Brasil.

Temos clareza que a aprovação da Lei 10.639/03, para ser plenamente efetivada e de fato cumprir com os objetivos que deram suporte a intenção desta, deve atuar diretamente na sua relação com o currículo. O currículo, por sua vez, por ser uma construção social, representa as vontades e anseios de uma determinada sociedade e por isso não pode ser tratado como um instrumento neutro. O currículo é estabelecido pelas negociações que envolvem as visões dos diversos atores envolvidos no processo ensino – aprendizagem. A sua efetivação ocorre quando as indicações são efetivadas em sala de aula, o chamado currículo real.

Se não existe a conexão entre o currículo e a sala de aula, o currículo passa a ser uma espécie de “letra morta” quando a sua condição de aplicabilidade se distancia da prática de sala de aula. O que também não significa que o mesmo não tenha que existir de forma escrita e acessível ou que deva ser tratado como irrelevante. Pelo contrário, ele deve estar presente para ser discutido, analisado, para ser reinventado e repensado a todo instante; não podemos ter o currículo como um instrumento irrelevante, longe disso; é esse currículo escrito que vai substanciar as nossas ações em sala de aula no currículo real. Sobre esse dilema entre o currículo escrito e a sua prática temos:

O que importa salientar é que o currículo escrito – nomeadamente o plano de estudos, as orientações ou os manuais das disciplinas – tem, nesse caso, um significado simbólico, mas também, um significado prático. Simbólico, porque determinadas intenções educativas são deste modo

publicamente comunicadas e legitimadas. Prático, porque estas convenções escritas traduzem – se em distribuição de recursos e em benefícios do ponto de vista da carreira. (GOODSON, 1997: p.20).

Como já dissemos, a formação continuada é um grave problema da educação brasileira; as atividades voltadas a essa temática agora são atípicas, cabendo ao professor buscar por conta própria mecanismos e novas experiências para introduzir em sala de aula. O não pragmatismo governamental denota o descaso para a efetivação real da lei. As contribuições para a formação continuada por parte do poder público é quase inexistente, como podemos observar nas entrevistas. A falta de formação específica para trabalhar essas questões prejudica profundamente a prática do docente.

Pensar em uma prática que atenda às necessidades de uma comunidade rural e quilombola é uma postura que tem por objetivo emancipar os sujeitos através do conhecimento que vem sendo produzido na escola e nos outros espaços da comunidade. A escola não pode se omitir de discutir e se posicionar sobre os conteúdos que envolvem as questões raciais, pois a responsabilidade social deve ser o principal elemento para conduzir às práticas escolares.

A omissão por parte das escolas e de outros espaços de debate sobre as questões étnico-raciais condicionam (na maioria das vezes) a falta de visão crítica, impedindo que se faça uma leitura mais apurada da realidade sobre o preconceito e a discriminação racial. Consideramos mais uma vez os professores como agentes indispensáveis de multiplicação do debate sobre a educação e as relações raciais, como também no processo de construção e fortalecimento da identidade dos afrodescendentes no cotidiano da escolar.

Durante grande parte da História oficial do Brasil, houve uma tentativa de silenciamento dos negros. Contudo, essa espécie de ostracismo não foi suficiente para apagar as contribuições históricas e culturais que os afrodescendentes contribuíram para a nossa formação social, cultural, econômica, política e religiosa. Observamos que dificilmente a comunidade (principalmente quilombola) frequenta a escola. A escola não deve contribuir para que esses sujeitos sejam invisibilizados. Como instituição deve fortalecer o caráter democrático presente no seu Projeto Político Pedagógico, chamando a comunidade para dentro dos ambientes escolares. Demonstrando com isso que o conhecimento rompe as paredes da sala de aula.

A escola não pode deixar de trazer essa comunidade para seus espaços, para que os saberes construídos por ambos possa contribuir para solução dos problemas enfrentados pela comunidade. Quando se trata de uma comunidade quilombola rural, esses problemas são ainda mais evidenciados. Compreendemos que a escola deve ter “a cara” da comunidade na qual está inserida.

Trabalhar em sala de aula e nos espaços escolares a questão da identidade afro-brasileira em uma comunidade quilombola é imprescindível para que os sujeitos se reconheçam enquanto sujeitos históricos e compreendam a suas posturas diante das situações que se desenvolvem em um país racista. Contribuir para a formação da identidade afro-brasileira com um fortalecimento ideológico de luta, com o objetivo claro de mudar a sociedade é o caminho basilar para toda ação pedagógica na escola.

Os sujeitos responsáveis pelo saber escolar são responsáveis por formar cidadãos que analisem as estrutura sociais, políticas e econômicas de forma crítica, que possam ser capazes de se organizarem na luta por melhores condições de vida, que não permitam que as políticas conservadoras retirem direitos legalmente já conquistados, que possam encontrar caminhos que levem a ocupação de espaço e demarcação de ideias na sociedade brasileira.

Pensar uma escola que fortaleça ainda mais a agenda de lutas negras, que contribua com sujeitos que se engajem no enfrentamento por uma sociedade em que as questões que envolvem a origem ou a cor da pele sejam elementos determinantes para uma aceitação social. Formar sujeitos capazes de compreender que os elementos fenotípicos também possuem identidade e que esses em nada sejam diminuídos.

Em síntese, existe uma série de elementos que podem ser utilizadas para aceitar ou negar a legislação e os significados por ela estabelecidos para o ambiente escolar. Uma ideia clara de que a lei veio para provocar mudanças em uma mentalidade pedagógica já estabelecida, o que afeta diretamente em uma situação e provoca alguns incômodos naturais pelas mudanças. Essa transformação conceitual é um processo que se constrói no cotidiano escolar, não existindo fórmula pronta. A única linearidade que pode ser encontrada nessas situações é o caráter valorativo de novas visões quando se trata das questões étnico-raciais.

A investigação a partir da percepção dos docentes de uma escola de educação básica da rede estadual de Alagoas, localizada em uma comunidade remanescente de quilombos, nos possibilitou pensar a respeito do papel que esses sujeitos desempenham enquanto mediadores dos processos educativos e como os mesmos contribuem para o estabelecimento de uma educação para as relações raciais, cujas informações imprimem dificuldades (que em muitos casos são encontradas em outras realidades), como também as soluções encontradas que permitem o docente trabalhar essa temática no cotidiano da escola.

Os educadores que assumem o compromisso da implantação dos indicativos da Lei 10.639/03 assumem um compromisso acima de tudo político, pois se obrigam a sair das convencionais visões de dominação, para apresentar uma possibilidade de mudança na estrutura social da educação brasileira, despertando o sentimento dos estudantes, sendo representados nos conteúdos trabalhados em sala de aula, oportunizando aos estudantes a possibilidade de se descobrirem como sujeitos históricos por outros caminhos, rompendo com o eurocentrismo. Estimulá-los a construir conhecimentos a partir de uma reflexão histórica-crítica, no qual ele próprio seja capaz de fazer uma leitura mais apurada da realidade que o cerca, trazendo elementos históricos para essa compreensão.

Os estudantes que participaram dessa pesquisa se situaram em relação à percepção do preconceito, da discriminação, do racismo e da identidade. Esses estudantes apontaram que a educação é um caminho fundamental na busca de novas perspectivas, pois na concepção deles o processo de conhecimento educa as pessoas. Sendo a escola um campo sociocultural ideal para a produção de significados e de representações que influenciam nas formações das identidades individuais e sociais.

Podemos notar pela informações colhidas com os estudantes que eles estão dispostos a travar essa discussão no espaço escolar. Necessário é fazer com que essa vontade seja ratificada em forma de um projeto educacional, e não em uma ação isolada. Estão dispostos a entender as situações que envolvem a questão afro-brasileira.

Além das considerações teóricas, o presente estudo buscou contribuir para a construção de uma identidade negra, no sentido de apoiar e estimular as discussões de um plano educacional que envolva essa temática. Procurando fortalecer o efetivo exercício das

relações de igualdade, como da mesma forma combater todo modelo de racismo e discriminação presentes na sociedade brasileira.

A temática da construção identitária negra requer de nós um permanente estudo, uma reflexão teórico-conceitual que seja focada na práxis. Ações essas que devem convergir no combate e enfrentamento de qualquer forma de racismo. É nesta dinâmica que construir uma nova realidade torna-se um grande desafio, que cada vez mais requer um envolvimento maior na geração de conhecimentos, como na percepção de novas formas de abordagens teóricas.

Mediante isso, é necessário uma reflexão sobre os desafios para a realização de uma educação que sirva como elemento basilar para a formação de valores de respeito baseados na diversidade e que leve em consideração as questões raciais. É um fazer pedagógico que possibilite ao estudante, a saber, enxergar e a lidar com os diferentes. A educação exerce um papel fundamental para a busca de igualdade racial, quando demonstra os contextos da nossa formação multicultural sem qualquer sentimento hierárquico.

Contribuir para uma sociedade livre do racismo e das desigualdades raciais é um estímulo importante à continuidade desse processo, referendando as possíveis contribuições da educação escolar para tal desenvolvimento. Reafirmamos também a importância dos movimentos sociais (negros, trabalhadores rurais, associações de moradores, etc.) para a efetivação de uma realidade em que num futuro próximo as pessoas possam ter as mesmas oportunidades, independentes de suas origens étnicas, da cor da pele ou de credo religioso que professa.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marta; SOIHET, Rachel. **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Quilombos: sematologia face a novas identidades**. In: O'DWYER, Elaine Cantarino. **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.

ALMEIDA, Wildson Marnny de ; QUEIROZ, Jeuédne E. A. **Apontamentos sobre Casa Grande & Senzala**. In: RevistIdeias – Revista da Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde. Vol. 3. nº 1, jan. 2003.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. **Construindo a Auto-estima da Criança Negra**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental. 2000, p.137-168.

ANDRADE, Juliana Alves de. **Gente do Vale: Experiências Camponesas no interior da Província das Alagoas (1870-1890)**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2014.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1981.

ARAÚJO, Márcia Luiza Pires de. **A escola primária da frente negra brasileira em São Paulo (1931-1937)**. In: OLIVEIRA, Iolanda de; AGUIAR, Márcia Ângela; SILVA, Petronília Beatriz Gonçalves e. **Negro e Educação 4: linguagens, educação, resistências e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2007.

AZEVEDO, Cecília; ROLLEMBERG, Denise; KNAUSS, Paulo; BICALHO, Maria Fernanda Baptista; VIZ QUADRAT, Samantha. **Cultura Política. Memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.

_____. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

_____. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

_____. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

BONIFÁCIO, Welberg Vinicius Gomes. **A História, a Cultura Negra e as Relações Raciais na escola: da percepção dos docentes às possibilidades de trabalho com a temática racial**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás. Goiânia – GO, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.

_____. **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**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003.

_____. **Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor**. Lei nº 7.716, de 05 de Janeiro de 1989.

_____. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"**. Lei nº 11.645, de 10 de Março de 2008.

_____. **Autoriza o Poder Executivo a constituir a Fundação Cultural Palmares - FCP e dá outras providências.** Lei nº 7.668, de 22 de Agosto de 1988.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Art.68, 215 e 216, de 05 de Outubro de 1988.

_____. **Dispõe sobre a composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial - CNPIR, e dá outras providências.** Decreto nº 4.885, de 20 de Novembro de 2003.

_____. **Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.** Decreto nº 4.887, de 20 de Novembro de 2003.

_____. Câmara dos Deputados. **Código Penal.** Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de Dezembro de 1940.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Parecer CNE/CP nº 003, de 10 de Março de 2004.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Resolução nº 1, de 17 de Junho de 2004.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: História.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo 2010.** Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em 08 Ago. 2017.

_____. Portaria nº 98. **Termo de Referência do Componente Quilombola.** Portaria FCP nº 98, de 26 de novembro de 2007.

_____. Governo do Estado de Alagoas. Secretaria de Estado da Educação. Gerência Regional de Educação - 8ª GERE. **Escola Estadual do Caboclo. Projeto Político Pedagógico - PPP.** São José da Tapera – AL, 2017.

CERQUEIRA, Daniel; LIMA, Renato Sergio de; BUENO, Samira; VALENCIA, Luís Iván; HANASHIRO, Olaya; MACHADO, Pedro H. G.; LIMA, Adriana dos Santos. **Atlas da Violência 2017.** Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Rio de Janeiro: IPEA e FBSP, 2017.

CIAMPI, Helenice. **Formação de professores: pesquisa e ensino de história.** In: FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade.** São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009.

CRUZ, José Vieira da. “Vozes do Ser-tão nas Tramas de Mnemósine: fontes orais para a História Contemporânea em Alagoas”. In: **Anais eletrônicos do V Encontro Nacional de História da UFAL.** Maceió: UFAL, 2013, p. 832-840.

CUNHA, Luiz Antônio. **Confessionalismo versus Laicidade no Ensino Público.** In: SAVIANI, Demerval. **Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira.** Vitória - ES: EDUFES, 2010.

DAVIS, Claudia L. F. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros.** In: MARCHI, Sandra Aparecida. **Por um ensino de várias cores: Formação de professores à luz da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS, 2016.

DIWAN, Pietra. **Raça Pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo**. São Paulo: Contexto, 2007.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou ideologia**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afrodescendente: identidade em construção**. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

FONSECA, Marcus Vinícius. **Educação e Controle em relação à população negra de Minas Gerais no século XIX**. In: FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

FREITAS NETO, José Alves de. **Como trabalhar a transversalidade**. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

FUNARI, Pedro Paulo de Abreu. **A arqueologia de Palmares Sua contribuição para o conhecimento da história da cultura afro-americana**. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio: histórias dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. In: SANTOS, Rosimeire dos. **Nós temos uma lei e agora? A Lei 10.639/03: entre práticas e**

políticas curriculares. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina. Londrina – PR, 2015.

GENNARI, Emilio. **Em busca da liberdade: traços das lutas escravas no Brasil.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

GERMINARI, Geyso D. **Educação Histórica: A Constituição de um Campo de Pesquisa.** In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 42, p. 54-70, jun. 2011 – ISSN: 1676-2584.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação.** In: MUNANGA, Kabengele (Org.) Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental. 2000, p.137-168.

_____. **Educação e Identidade Negra.** In: Revista Aletria: alteridades em questão, Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.06, n.09, dez/2002, p. 38-47.

_____. **Educação cidadã, etnia e raça: educação e relações raciais.** Belo Horizonte: Autentica, 2007.

_____. **Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório.** In: FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alessandra Borges (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil.** In: FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alessandra Borges (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GOODSON, Ivor E. **A Construção Social do Currículo.** Tradução: Maria João Carvalho. Lisboa: Educa Currículo, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

JOVINO, Ione da Silva. **A criança negra por meio da imagem**. In: OLIVEIRA, Iolanda de; AGUIAR, Márcia Ângela; SILVA, Petronília Beatriz Gonçalves e. **Negro e Educação 4: linguagens, educação, resistências e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2007.

KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M de A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LÉVY-STRAUSS, C. **Aula Inaugural**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LIMA, Deborah de Magalhães. **A Construção Histórica do termo Caboclo – sobre estruturas e representações sociais no meio rural amazônico**. In: Novos Cadernos NAEA - Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. vol. 2, nº 2 – dez. 1999.

LIMA, Lucínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCINDO, Willian Robson Soares. **Educação no Pós-abolição: Um estudo sobre as propostas educacionais de Afrodescendentes (São Paulo/1918-1931)**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis – SC, 2010.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 11^a Edição. Petrópolis – RJ: Vozes, 2003.

LUNA, Francisco Vidal; KLEIN, Herbert S. **Escravidão no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2010.

MARCHI, Sandra Aparecida. **Por um ensino de várias cores: Formação de professores à luz da História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS, 2016.

MATTOS, Hebe Maria. **Das cores do silêncio: os significados da liberdade no Sudoeste escravista, Brasil século XIX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

_____. **O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil**. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MENDONÇA, Ednilsa Carmen de. **A construção da identidade no ensino de história na perspectiva da Lei 10639/2003**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense. Niterói – RJ, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MUDROVICIC, Maria Inês. **Memoria y Narración**. In: AZEVEDO, Cecília; ROLLEMBERG, Denise; KNAUSS, Paulo; BICALHO, Maria Fernanda Baptista; VIZ QUADRAT, Samantha. **Cultura Política. Memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Negritudes: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Redescutindo a mestiçagem no Brasil – Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1999.

_____. **Superando o racismo na escola**. Brasília – DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

O'DWYER, Elaine Cantarino. **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **O Sistema Classificatório de “COR ou RAÇA” do IBGE.** Texto para Discussão nº 996. Brasília, 2003. ISSN 1415-4765.

PACÍFICO, Andrea Pacheco; BARBOSA, Catherine de Gusmão; SALGUEIRO, Livia Rocha de Britto. **Discriminação Racial em Alagoas – O papel da Comissão de Defesa das Minorias da OAB/AL.** Maceió: EDUFAL, 2011.

PERRENOUD, Phillipe. **10 Novas Competências para Ensinar.** Tradução: Patrícia Chiottoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio histórias dos quilombos no Brasil.** São Paulo: Claro Enigma, 2012.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RÜSEN, Jörn. **Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão.** Ponta Grossa – PR: Práxis educativa, v.I, n. 2, p. 07-16, jun-dez. 2006.

_____. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica.** Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RUSSEL-WOOD, A. J. R. **Escravos e libertos no Brasil Colonial.** Tradução: Maria Beatriz Medina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SADIR, Rafael. **Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da NEU GESCHICHTSDIDAKTIK na Alemanha e os desafios da nova didática da história do Brasil.** Catalão-GO: OPSIS, v.14, n.2, p. 133-147, jul./dez. 2014.

SANTANA, Carlos Eduardo de Carvalho. **Pelejando e arrudiando. Processos educativos na afirmação de uma identidade negra em território quilombola Baixa da Linha, Cruz das Almas – BA.** Tese (Doutorado). Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Salvador – BA, 2015.

SANTANA, M. M.; LUZ, I. M. da; SILVA, A. M. M. da. **Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003**. In: SILVA, Rosilene da Conceição. **Ser Jovem Negro no Ensino Médio: Significados da Implementação da Lei 10.639/03 para a Construção e (Re)Afirmação da Identidade no Espaço Escolar**. Dissertação (Mestrado). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Rio de Janeiro – RJ, 2015.

SANTOS, Alexsandro do Nascimento. **Adolescentes Negros e Não-Negros na Escola: Identificando Estereótipos**. In: OLIVEIRA, Iolanda de; AGUIAR, Márcia Ângela; SILVA, Petronília Beatriz Gonçalves e. **Negro e Educação 4: linguagens, educação, resistências e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2007.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SANTOS, Rosimeire dos. **Nós temos uma lei e agora? A Lei 10.639/03: entre práticas e políticas curriculares**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina. Londrina – PR, 2015.

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

SCHWARTZ, Stuart B. **Cantos e quilombos numa conspiração de escravos haussás**. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio: histórias dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Delma Josefa da. **Referenciais Epistêmicos que orientam e substanciam práticas curriculares em escolas na Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas – PE**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife – PE, 2017.

SILVA, José Bezerra da. **Educação Escolar Quilombola: Limites e Perspectivas**. Palmeira dos Índios: FACESTA, 2015.

SILVA, Rosilene da Conceição. **Ser Jovem Negro no Ensino Médio: Significados da Implementação da Lei 10.639/03 para a Construção e (Re)Afirmação da Identidade no Espaço Escolar**. Dissertação (Mestrado). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Rio de Janeiro – RJ, 2015.

SILVA, Simeia de Oliveira Vaz. **O Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira: A aplicação da lei nº 10.639/2003**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Velho – RO, 2015.

SILVEIRA, Sandra Beatriz Morais da. **Cultura afro-brasileira uma perspectiva para a educação**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1999.

TELLES, Edward Eric. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Tradução Nadjeda Rodrigues Marques, Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

UNESCO. Convenção da Organização das Nações Unidas – ONU. **Sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1966)**. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139390por.pdf>. Acesso em 04 de ago. 2017.

_____. **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban – África do Sul: 31 de agosto a 8 de setembro de 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo: Liberdade, 2002.

ANEXO A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE- UFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA
LINHA DE PESQUISA: SABERES HISTÓRICOS NO ESPAÇO ESCOLAR
MESTRANDO: Jeuédne Eufrázio Araújo de Queiroz
ORIENTADOR: Prof. Dr. Paulo Heimar Souto

1- DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS:

Nome:

Como você se declara racialmente:

() Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena

Disciplina que leciona:

Formação acadêmica:

Tempo de exercício de profissão:

Tempo que leciona nesta unidade de ensino:

Exerce outra atividade laborativa fora o magistério? () sim () não. Em caso positivo, qual? _____

2- RELAÇÃO DO DOCENTE COM A LEI 10.639/03.

Em sua formação houve alguma disciplina que contemplasse essa temática da lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira? Ou você participou de algum grupo que promovesse algum debate sobre o tema?

Para você o que é racismo?

Qual é a sua opinião a respeito da Lei 10.639, que trata do ensino de história e cultura afro-brasileira?

Como a sua área de formação contribui com a temática racial? Se positivo, como?

Você acredita que as práticas pedagógicas podem ajudar no combate às discriminações raciais; como?

As temáticas raciais estão presentes na sua prática docente? Se positivo, como?

Você já percebeu a existência de conflitos de cunho racial nessa unidade escolar?

Se em caso positivo, como foi resolvido?

3- A PRÁTICA DOCENTE E A LEI 10.639/03.

Para você, o que significa ser professor (a) na unidade escolar que você leciona?

Existiu ou existem dificuldades na sua disciplina para conseguir implantar o que a lei 10.639/03 determina? Se sim, quais as dificuldades?

Houve algum incentivo da Secretaria do Estado de Educação para que a Lei ou temáticas de cunho racial fossem abordadas? De que forma?

Quais são os recursos utilizados para trabalhar às questões das temáticas raciais?

Essa unidade escolar já desenvolveu e/ou está desenvolvendo trabalhos relacionados à temática étnico-racial? Quais?

Existem parcerias dessa escola com outras instituições no tocante às questões raciais? Quais?

4- CONSEQUÊNCIAS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03.

De que forma os alunos respondem as questões ligadas a temáticas das questões raciais?

De que forma na sua prática você valoriza a reflexão mais do que a memorização?

Na sua concepção, o projeto político pedagógico contempla a formação da identidade dos alunos?

Qual a sua concepção de interdisciplinaridade e como ela aparece em sua prática?

Para você, o que é identidade?

Como você compreende um aluno que desenvolve a identidade negra?

Sabendo que a Lei trata de conteúdos ligados a História, como você trabalha as questões históricas no seu conteúdo?

ANEXO B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ALUNOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE- UFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA
LINHA DE PESQUISA: SABERES HISTÓRICOS NO ESPAÇO ESCOLAR
MESTRANDO: Jeuédne Eufrázio Araújo de Queiroz
ORIENTADOR: Prof. Dr. Paulo Heimar Souto

1- DADOS PESSOAIS

Como você se declara racialmente:

() Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena

Idade: _____

Com quem você mora?

() país () avós () tios () outros: _____

Há quanto tempo você mora no território do Caboclo? _____

O que você faz em seus momentos de lazer?

2- RELAÇÃO COM A ESCOLA

Quais são as pessoas que são responsáveis pela sua educação?

() país () avós () tios () outros: _____ () ninguém

Você sabia que o Caboclo é uma comunidade quilombola?

() sim () não

Quanto tempo você estuda na Escola Estadual do Caboclo? _____

A sua condição de estudante representa alguma diferenciação no meio social que você vive? () sim () não. Justifique sua resposta. _____

Existem dificuldades em ser estudante?

() sim () não . Justifique sua resposta. _____

Propósito dessa pergunta seria compreender um pouco a realidade do aluno, pois a maioria dos alunos trabalham no campo e pode ter alguma coisa que interfira no processo educacional.

3- IDENTIDADE E RACISMO

Para você, o que seria identidade?

Para você, quais as principais características de uma identidade negra?

Quais elementos da identidade negra que você percebe que possui?

Você acredita que os meios de comunicação (rádio, TV e internet) influenciam de alguma forma na sua vida?

() sim () não. Justifique sua resposta. _____

Como você define o racismo?

Você acha que entre o jovem negro e o jovem branco existe diferença?

() sim () não. Justifique sua resposta. _____

Você percebeu nas atividades e nos debates que os seus professores propunham na sala de aula questões que envolvem o racismo?

() sim () não. Justifique sua resposta. _____

Os debates feitos pelos professores na sala de aula sobre as questões raciais foram importantes para você?

() sim () não. Justifique sua resposta. _____

Você já identificou alguma experiência de racismo dentro da escola? Em caso positivo, descreva qual foi a reação das pessoas envolvidas.

() sim () não. Justifique sua resposta. _____

Como a escola pode ajudar a diminuir as relações de preconceito e discriminação na sociedade?

ANEXO C – DADOS DAS TURMAS CONFORME O INEP

Censo escolar da educação básica INEP



Ministério da Educação

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Relatório - Alunos Dados Cadastrais

FILTROS – DADOS DA TURMA						
Etapa	Ensino Médio - 2ª Série					
Turma	2º ANO A					
Turma participante do programa Mais Educação/Ensino Médio Inovador	Não					
INFORMAÇÕES DA ESCOLA						
Código da escola	27008177					
Nome da escola	ESCOLA ESTADUAL DO CABOCLLO					
UF	AL					
Município	São José da Tapera					
Localização	Rural					
Dependência Administrativa	Estadual					
Identificação única	Nome do aluno	Data de nascimento	Cor/Raça	Sexo	NIS	CPF
130410453209	ADIELSON LUIZ DOS SANTOS	07/05/2000	Parda	Masculino	—	—
120002743581	ADRIANO DE LIMA SILVA	08/08/2000	Parda	Masculino	16081809235	—
111142763594	ALINE DOS SANTOS MUNIZ	11/01/1998	Branca	Feminino	16139572666	—
119661623243	ANA LUCIA DOS SANTOS	01/07/2001	Parda	Feminino	16162536999	—
116018198893	ANDERSON LIMA DOS SANTOS	19/02/2000	Parda	Masculino	16083755434	144.142.554-30
121829650768	CAMILA DOS SANTOS	05/01/2001	Branca	Feminino	16461656678	143.523.374-39
113435935900	CARLA MARIA LIMA DE SOUZA	14/07/1999	Branca	Feminino	16238474115	127.522.864-06
111822231689	CRISTOVÃO RODRIGUES DE OLIVEIRA	03/05/1999	Parda	Masculino	16082848269	134.812.954-99
120002984600	DIEGO FREIRE LIMA	01/01/2001	Parda	Masculino	16163830998	122.117.094-51
130410453039	ELIENE SILVA RODRIGUES	24/05/2000	Parda	Feminino	—	128.441.864-24
114785466706	ELISANGELA NASCIMENTO DE OLIVEIRA	25/08/1996	Parda	Feminino	20474148674	126.975.934-54
121852512015	FRANCISCA DA SILVA SANTOS	19/04/2000	Parda	Feminino	16082290314	141.783.284-33
111973222301	GIVALDO DOS SANTOS PEREIRA	24/11/1997	Parda	Masculino	16302695741	102.606.364-79
112303671107	ISAÍAS CANUTO DOS ANJOS	17/01/2001	Branca	Masculino	20645810902	—
117190647332	JANIELE SOUZA DE MELO	10/05/2001	Branca	Feminino	20312096229	110.952.644-00
120002653400	JOCIEL SOARES DA SILVA	21/09/2001	Parda	Masculino	—	—
130410452229	JOSE GUSTAVO ANJOS CORREIA	18/06/2001	Parda	Masculino	—	—
119738399628	JOSE HENRIQUE DA SILVA MATOS	26/09/2001	Parda	Masculino	—	141.988.204-06
113435268420	JOSENILDA DA SILVA MELO	19/07/2001	Parda	Feminino	16321387453	134.525.064-95
120002903538	JUCIELTON SOUZA CORREIA	10/07/2001	Parda	Masculino	21031443799	143.690.504-48
120002881380	LUEDNO SANTOS DE OLIVEIRA	16/01/2002	Parda	Masculino	16513285659	—
116405412929	MANUELA DOS ANJOS LIMA	17/12/2000	Parda	Feminino	20910170414	127.182.364-00
116405397008	MARIA ALINE DE OLIVEIRA LIMA	21/05/2001	Parda	Feminino	20140084317	127.050.914-40
130410452571	MARIA CARLEANE LIMA DE SOUZA	28/09/1998	Parda	Feminino	—	—
120002447770	MARIA PAULIANA ALVES DO NASCIMENTO SANTOS	29/06/2001	Branca	Feminino	20476919945	133.808.044-01
120002381736	MARIA VERONICA SOUZA DO NASCIMENTO	04/05/2001	Branca	Feminino	—	143.918.254-06
120197727017	MAYANE FERREIRA DOS SANTOS	06/08/2001	Parda	Feminino	22815350466	137.716.054-82
117190789390	RAILA TIMOTEO SILVA RODRIGUES	20/08/2001	Parda	Feminino	16567206587	—
114408135827	RONILSA LIMA DA SILVA	23/04/1999	Branca	Feminino	16056485901	091.183.744-25
117071962579	RONILSON LIMA DA SILVA	24/06/2000	Parda	Masculino	16056486231	—
119579245869	ROSSEANE RODRIGUES DE LIMA	26/04/2002	Branca	Feminino	21031438302	134.669.544-01
117281015657	ROSIVANIA RODRIGUES DE LIMA DE GOIS	24/11/2000	Branca	Feminino	16083472726	132.072.694-19
116783244260	THIAGO XAVIER DO NASCIMENTO	15/04/2001	Parda	Masculino	20906609849	134.557.874-10
112879710404	VALDEIR LIMA DE MATOS	03/06/2000	Parda	Masculino	20457636941	138.591.814-40
110690592697	VALERIA DOS ANJOS LIMA	08/01/2000	Branca	Feminino	20635854036	127.080.084-12
117004472468	WESLEY ARAUJO RODRIGUES SILVA	07/11/2001	Branca	Masculino	—	137.775.444-85

Censo escolar da educação básica INEP



Ministério da Educação

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Relatório - Alunos Dados Cadastrais

FILTROS – DADOS DA TURMA	
Etapa	Ensino Médio - 2ª Série
Turma	2º ANO B
Turma participante do programa Mais Educação/Ensino Médio Inovador	Não

INFORMAÇÕES DA ESCOLA	
Código da escola	27008177
Nome da escola	ESCOLA ESTADUAL DO CABOCLO
UF	AL
Município	São José da Tapera
Localização	Rural
Dependência Administrativa	Estadual

Identificação única	Nome do aluno	Data de nascimento	Cor/Raça	Sexo	NIS	CPF
116405196533	ADRIELLE MONTEIRO DE OLIVEIRA	24/06/2001	Parda	Feminino	20140084260	129.727.144-07
116792803099	ALLANA OLIVEIRA DOS ANJOS VIEIRA	10/09/2001	Branca	Feminino	—	130.482.144-14
117190535100	CLEBSON DE ALMEIDA MELO	30/12/2000	Parda	Masculino	16082823169	141.722.344-88
117772673581	ELEANIO SANTOS NASCIMENTO	18/06/1996	Parda	Masculino	—	708.228.564-76
120597977991	EMANOEL MUNIZ DOS SANTOS	14/07/1999	Branca	Masculino	—	134.003.254-65
116412863183	ERIVANIO DA SILVA SANTOS	09/10/2000	Branca	Masculino	16057027451	127.791.914-30
120002993006	GICELIO NASCIMENTO DOS SANTOS	25/10/2001	Parda	Masculino	16324553591	—
111746706731	GISSIELMA NASCIMENTO DOS SANTOS	18/11/1996	Parda	Feminino	16212719560	—
130410453705	JERISVALDO SANTOS DO NASCIMENTO	29/04/1999	Parda	Masculino	—	—
111595669336	JOSE EDEVANIO DA SILVA DOS SANTOS	25/06/1999	Parda	Masculino	16057135246	127.791.664-01
116782748281	LETICIA RODRIGUES DOS SANTOS	01/02/2002	Parda	Feminino	—	076.419.524-70
130410454272	MARIA BETANIA MOTA SILVA	04/04/1998	Parda	Feminino	—	—
116030838716	MYCHAEL RODRIGUES CORREIA RIBEIRO	11/10/2000	Branca	Masculino	20926197325	129.560.764-69
112501412060	THIAGO GUIMARAES CORREIA	08/12/1999	Parda	Masculino	20474144822	128.234.254-11
119435300765	WANDERSON PEREIRA DE SOUZA	09/02/2002	Parda	Masculino	21031438140	—
110312809602	WANESSA THAMMY VIEIRA DA SILVA	19/12/2001	Parda	Feminino	16642835450	134.724.754-80
111520227840	WILLIAN DE ARAUJO BARROS	07/10/1995	Branca	Masculino	16604954510	066.073.921-64

Emitido em 04/10/2017 16:00:27

<http://censosbasico.inep.gov.br/censosbasico/rest/relatorios/escola/dados-alunos/escola-aluno-dados-cadastrais.pdf>

ANEXO D – CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO PRODUTO

As reflexões registradas nesse trabalho contribuíram para a organização de uma cartilha. A partir dos resultados encontrados compreendeu-se a necessidade de construir um material didático que cooperasse com os indicativos levantados pela Lei 10.639. A cartilha: **“SIM! HÁ QUINZE ANOS TEMOS UMA LEI!”** pode ser utilizado por professores e demais pessoas que estejam interessadas na temática afro-brasileira no cotidiano escolar. De forma mais especial esse produto tem por finalidade atingir de forma mais específica os professores das áreas de Geografia, Artes, Educação Física e Literatura, tendo em vista que os professores entrevistados na pesquisa são profissionais desses campos do conhecimento.

Discorreremos sobre como percebemos as potencialidades para as atividades de ensino e sugerindo perspectivas de intervenção didática para essas áreas. A cartilha: **“SIM! HÁ QUINZE ANOS TEMOS UMA LEI!”**, está organizada da seguinte maneira: 1º - Apresentação, discorre sobre as motivações, registrando o Mestrado Profissional em História, a escola da pesquisa e a necessidade de uma construção pedagógica para o fortalecimento da prática da Lei. 10.639/03. 2º - Refletindo a cidadania, abordando uma reflexão à ideia de cidadania no decorrer do processo histórico. 3º - A cidadania na escola, expõe a escola como um espaço social capaz de produzir cidadania nos que frequentam seus espaços. 4º - O racismo à brasileira na escola. Trata das questões que envolvem a prática e o combate ao racismo no ambiente escolar, trazendo reflexão sobre o material pedagógico e como combater o racismo na escola. 5º - Combate ao racismo na escola. Aponta caminhos que ajudam a combater as práticas racistas na escola, apontado caminhos para que isso se torne hábito e que provocou construção da referida lei. 7º - Objetivos da Lei 10.639. Sintetiza quais são os principais objetivos e sua importância na vida dos que têm acesso a essa prática educacional. 8º - Identidade afrodescendente, aborda algumas reflexões sobre o processo de construção dessa identidade.

Ainda sobre a estruturação do produto, nas partes destinadas aos docentes, apontamos algumas orientações para as práticas em sala. 9º - O ensino da Geografia e as relações raciais, argumenta sobre os caminhos que podem ser utilizados pela Geografia para construir relações raciais a partir das compreensões dos conceitos geográficos. 10º - O

ensino de Artes e as relações raciais, cuida das compreensões das artes como fortalecimento da identidade. 11º - O ensino da Literatura e as relações raciais, vela sobre como as obras literárias podem demonstrar a organização social de um determinado momento e como lidavam com as questões raciais. 12º - O ensino da Educação Física e as relações raciais, aborda as dimensões corpóreas para o fortalecimento da identidade. 13º - Conclusão, refletimos sobre a contribuição e a necessidade de estarmos praticando esse modelo educacional no dia a dia no ambiente escolar.

Não indicamos atividades prontas, por conceber que os professores, no chão da escola, possam juntos construir seus próprios caminhos, construir mecanismos que possam ser aplicados a cada realidade enfrentada. Saberes estes que possuem legitimidade e podem contribuir para o ensino de História afro-brasileira na perspectiva das relações étnico-raciais, mais democráticas, que estabeleçam diálogos entre os diversos saberes e que provoque reflexões nos professores, estudantes, gestores, pais e na sociedade em geral.

Compreendemos que a prática educacional emancipatória contribui para fortalecer as diferentes identidades, sustentam as ideias plurais e fortalece a democracia, o respeito e reafirma a pluralidade da influência de todos os povos que cooperaram na construção da sociedade brasileira. Promovendo no ambiente escolar e fora dele discussões e reflexões de combate ao racismo e a toda forma de diminuição do ser humano.

ANEXO E – PRODUTO: “SIM! HÁ QUINZE ANOS TEMOS UMA LEI!”

HÁ QUINZE ANOS
TEMOS UMA LEI!



SUMÁRIO

Apresentação.....	03
Refletindo a cidadania.....	05
A cidadania na escola.....	08
O racismo à brasileira na escola.....	10
O combate ao racismo na escola.....	14
A Lei 10.639/03.....	18
Objetivos da Lei.....	20
Identidade Afrodescendente.....	21
O ensino da Geografia e as relações raciais.....	25
O ensino de artes e as relações raciais.....	28
O ensino de literatura e as relações raciais.....	31
O ensino de educação física e as relações raciais.....	34
Conclusão.....	37
Referências.....	39

APRESENTAÇÃO

A cartilha “**SIM! HÁ QUINZE ANOS TEMOS UMA LEI!**” foi produzida em 2018, por ocasião dos 15 anos da criação da Lei 10.639/03 e como um dos resultados de uma pesquisa realizada na Escola Estadual do Caboclo, em São José da Tapera, para construção da dissertação em Ensino de História (Profhistória/UFS). A referida escola fica em uma comunidade remanescente de quilombos. A lei 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", bem como a inserção dos estudantes nas discussões da temática racial na perspectiva de uma educação que perceba as condições estabelecidas na realidade apresentada.

A cartilha traz indicativos das percepções que possam ser trabalhadas em sala de aula numa perspectiva cidadã e emancipatória. Oferece algumas reflexões sobre a contextualização de como o conhecimento histórico pode colaborar para o entendimento das relações raciais na escola e como as disciplinas devem tratar dessa temática em especial para as disciplinas de Artes, Geografia, Literatura e Educação Física.

Dessa forma, esse trabalho objetiva trazer subsídios que ajudem na identificação das práticas racistas e discriminatórias, assim como também no fortalecimento das

identidades afro-brasileiras produzidas nos espaços escolares. Visando que a lei seja aplicada e exerça seu papel, além de promover espaços que fortaleçam as ideias de diversidade e respeito.

REFLETINDO A CIDADANIA



De forma mais simples, ser cidadão é lutar por seus direitos. É ser respeitado em estado de igualdade pelos outros e principalmente pelo poder público. Cidadania é a condição básica que todo membro de um Estado se acha no gozo que lhe permite participar da vida pública, independente de raça, religião, posição social, gênero ou idade.

Ser cidadão é ter direitos inalienáveis. Direito à vida, à liberdade, à propriedade, ao conhecimento, à igualdade perante a lei, em resumo, ter direitos civis. Ser cidadão é, acima de tudo, ter assegurado condições de participar no destino da sociedade que este faz parte.

A cidadania está ligada diretamente ao processo democrático. Pois a participação da sociedade faz com que os direitos civis sejam assegurados: o direito à educação, ao trabalho, à saúde, aos direitos políticos.

Um dos pontos de partida para o desenvolvimento dos direitos de cidadania moderna tem sua localização no século XVII. A ideia começa a se fortalecer com a Revolução Inglesa que se inicia em 1640 e tem sua conclusão em 1688, essa revolução é considerada a primeira revolução burguesa.

Para o historiador Marco Mondaini (2012), a história do desenvolvimento dos direitos, a evolução da cidadania está relacionada com a conquista de três conteúdos de direitos, diversos entre si: os direitos civis, no século XVIII; os direitos políticos, no século XIX e os direitos sociais, no século XX.

Logo, a cidadania não é uma definição parada no tempo. Mas um conceito cujo sentido varia no tempo e no espaço. Atualmente as ideias de Estado Mínimo afeta diretamente a natureza de antigos direitos, sobretudo dos direitos políticos e sociais.

A CIDADANIA NA ESCOLA



A escola enquanto um espaço onde se realiza o processo de socialização e individuação da pessoa, está localizada em um território que enfeixa um conjunto de processos econômicos, políticos, culturais, estruturados com base em relações entre indivíduos hierarquizados socialmente.

O espaço escolar, para além de sua materialidade física, representada pelo prédio da escola, pode nos permitir compreender a história dos sujeitos que nele se encontram a partir dos processos objetivos, isto é, das transformações

provocadas pelo desenvolvimento de um dado território, e, também, subjetivo no conteúdo legado por essas transformações. Conteúdo esse que influencia a configuração dos sujeitos coletivos que ganham expressão em diferentes dimensões da vida de cada pessoa pertencente a um dado grupo que partilha aquele espaço.

Assim, as crianças, jovens e adultos que frequentam a escola não podem ser encaradas como destituídas de história, isto é, antes de serem consideradas futuras/os cidadãs/cidadãos ou indivíduos em processo de autonomização, são pessoas que pertencem a um grupo particular portador de uma experiência social, política, econômica e cultural que deve ser respeitada e analisada à luz da história passada e dos anseios futuros da sociedade.

O RACISMO À BRASILEIRA NA ESCOLA



Negar o racismo foi, até pouco tempo, a posição do discurso oficial brasileiro. O mito da democracia racial operou como um dogma para a maioria da sociedade. Entre as dificuldades de trabalhar a questão do preconceito racial, no âmbito escolar, está relacionada à existência de um senso comum que não reconhece o racismo entre nós. O racismo é uma expressão mais ampla que envolve o preconceito, hostilidade, segregação, discriminação em relação a um grupo étnico-racial.

No caso particular do racismo que ocorre na escola, as práticas operam de maneira tanto consciente quanto inconsciente; existem momentos que os conflitos raciais acontecem e passam despercebidos, ou em muitas vezes já se incorporou ao cotidiano e a partir de então passam a ser vistos como algo natural ou comum.

Várias situações e acontecimentos podem contribuir para a prática do racismo no ambiente escolar:

❖ **Material pedagógico**

Grande quantidade de material didático-pedagógico e também de material auxiliar (livros de histórias, revistas e jornais, entre outros) apresenta apenas pessoas brancas como referência. Quase que sem exceção, os negros aparecem nesses materiais para ilustrar o período escravista do Brasil (Colônia e Império), ou, então, para ilustrar situações de desprestígio social.

A utilização desses recursos evidencia um processo de socialização marcado pela hegemonização da cultura branca e inculca a imagem do indivíduo branco como única referência positiva.

❖ **Universo semântico pejorativo**

Situações nas quais os alunos negros são tratados por seus amigos e/ou professores com termos preconceituosos, negativos ou supostamente positivos, tais como: “neguinho”, “Pelezinho”, “tição” “a coisa está preta”, “humor negro”, “carvãozinho” etc. Dissimulações, apelidos e ironias encobrem um preconceito latente e também favorecem a interiorização/cristalização de ideias preconceituosas e atitudes discriminatórias.

❖ **Negação da diversidade racial brasileira na formação da equipe da escola**

Ausência de parcerias com profissionais liberais negros (palestrantes, médicos, psicólogos, escritores etc.). Equipe composta de um número privilegiado de pessoas brancas, como consequência de processos seletivos permeados por preconceitos que conduzem à discriminação de profissionais negros.

❖ **Minimização das consequências do racismo**

Situações de discriminação e/ou preconceito racial entre os alunos e professores são entendidas como ação

natural do relacionamento humano, sendo tratadas como um problema sem importância.

O pouco conhecimento que os profissionais da educação têm sobre o racismo e suas consequências pode levá-los a distorcer e minimizar os problemas, em diversas situações; e, em outras, a neutralizá-los.

Estudos apontam que algumas vezes docentes deslocam a questão étnica da condição de problema central, desviando-a para um nível secundário, tentando traçar uma linha paralela de igualdade entre conflitos distintos, fazendo com que o conflito racial fique em segundo plano.

Buscar soluções para essas demandas não representa um trabalho apenas em favor dos alunos negros. Mais do que isso, significa um trabalho em favor do ser humano e em prol da cidadania, da democracia e da sociedade brasileira.

COMBATE AO RACISMO NA ESCOLA



A escola precisa se organizar para demonstrar a todos a importância da pluralidade racial e que na formação da sociedade brasileira essa diversidade esteve presente. Os educadores devem contemplar a discussão da diversidade racial, discutir os problemas sociais e as diferentes proporções em que atingem os grupos raciais.

Demonstrando com isso a situação racial/econômicas dos grupos analisados. Para tanto, os educadores podem

utilizar as notícias veiculadas pela mídia nacional, mostrando os prejuízos e as desvantagens acarretados por se pertencer a determinado grupo. Assim como também os dados oficiais através das pesquisas oficiais ou de ONGs.

A ausência desse questionamento na escola é prejudicial primeiramente ao grupo negro. Permite, porém, que cada um construa, a seu modo, um entendimento, uma percepção pautada nas experiências sociais de modo acrítico conforma a divisão racial e o papel a ser executado por cada indivíduo.

O racismo e seus derivados no cotidiano escolar deixam marcas, muitas vezes indelévels, para todos que interagem nesse cotidiano. Diante das situações de preconceito e discriminação no espaço escolar, os profissionais da escola devem:

- Valorizar cada reclamação de ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar.
- Não culpar as vítimas dessas situações por tal acontecimento.

- Levar a quem ofendeu, humilhou ou ironizou o outro indivíduo, pautado no seu pertencimento racial, a entender a sua atitude como negativa.
- Receber com afeto a criança que traz a reclamação, quando ofendida pelas atitudes de amigos e/ou professores. Dar-lhe a certeza de que poderá contar com o respeito de todos.
- Discutir, entre alunos e professores, a diversidade racial da sociedade brasileira, levando-os a entender o processo escravista e a atual situação do negro na sociedade brasileira.
- Tratar todos os estudantes com o mesmo carinho e atenção, oferecendo-lhes estímulo, elogiando-as, valorizando-as e estimulando sua participação.
- Estimular a utilização de cartazes, livros, revistas e músicas que contemplem os indivíduos negros de forma positiva para serem utilizados nas atividades escolares.
- Criar oportunidades para participação de profissionais negros (palestrantes e demais

profissionais liberais), contemplando a diversidade racial existente na sociedade.

→ Fazer das atitudes diárias a comprovação do respeito à diversidade racial no espaço escolar e social.

O racismo no cotidiano escolar não pode ser posto de lado, à espera de uma solução. É imprescindível identificá-lo e combatê-lo. É necessário que todos digam não ao racismo e que juntos promovam o respeito mútuo e a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, sem receio e sem preconceito.

A LEI 10.639/03



As primeiras considerações que devemos fazer quando trazemos uma reflexão histórica sobre a criação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares do Brasil, é que está não é concessão de um governo. Mas é fruto da luta política dos movimentos sociais negros que constantemente traziam a temática da educação em suas jornadas de luta.

Notadamente a Lei 10.639/03 é uma das formas que o Estado brasileiro tem para reparar em parte, através da educação, todo o processo de folclorização e de

invisibilidade a que foram colocados os negros e suas contribuições para a formação social do Brasil nos currículos e nos livros didáticos.

A lei 10.639/2003 deu origem à resolução do Conselho Nacional de Educação 001/2004 e o parecer 003/2004 que estabelecem as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

A distinção presente no parecer entre educação para relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana não é retórica, e permite pensar duas dimensões associadas à implementação da lei 10.639/2003: a política educacional e a curricular.

Sem dúvida essa lei foi uma conquista para os inúmeros estudantes afrodescendentes que estão em fase escolar. Eles passam por um processo que lhes permite se reconhecerem nos assuntos que lhes são ministrados nas disciplinas escolares, principalmente na de história, artes e literatura. Possibilitando uma história na qual todas as culturas e povos tenham o mesmo espaço e forma de abordagem.

OBJETIVOS DA LEI

10.639/03

Em relação à política educacional, o que está em jogo é a necessidade de desracializar as instituições escolares, combatendo toda e qualquer prática discriminatória e racista, enfrentando-as cotidianamente com medidas que envolvam toda a comunidade escolar na identificação de suas causas e no tratamento de seus efeitos.

O caráter da Lei 10.639/03 está preocupado com o acesso e a permanência dos afrodescendentes no processo educacional, pois procura reconhecer, valorizar e promover o legado histórico e cultural da população negra, combatendo duas situações: a primeira, a ideia eurocêntrica, onde o branco é visto como superior e principal formador da cultura brasileira e, por outro lado, faz a denúncia definitiva que o Brasil é um país em que as relações raciais estão em constante conflito, o que atinge em cheio a ideia de uma democracia racial.

Ao atingir esses dois mitos ideológicos e valorizar a produção cultural africana, o estudante afrodescendente começa a se reconhecer de forma valorativa no processo educacional. O que vai contribuir diretamente para a construção de uma identidade positiva. A aplicação da Lei 10.639/03 provoca um desafio para o currículo, para a escola, para as relações interpessoais no ambiente escolar, pois estimula novos valores e comportamentos que possuem como principal característica o respeito à diferença.

IDENTIDADE

AFRODESCENDETE



Produzir uma série de reflexões na perspectiva de entendimento da identidade afrodescendente é estratégico para problematizar as questões do negro na sociedade brasileira. A expressão “negro” durante muito tempo foi deslocada do seu contexto histórico, cultural e político, o que em muitos casos fortaleceu as práticas racistas.

É necessário compreendê-la como uma construção social, que carrega consigo uma complexidade de sentidos que trazem os reflexos do lugar em que o sujeito desenvolve

suas atividades cotidianas, como da mesma forma compreender em que momento histórico o termo era utilizado e para quem esse era aplicado é fundamental para a compreensão geral do termo.

Uma despersonalização do negro o associando simplesmente às questões de exploração, opressão, violência, desigualdade, racismo e pobreza. Mostrando o negro como resultado de um violento processo de ‘desaculturação’, um ser desapropriado do seu corpo, negando completamente o seu caráter humano; negando sua humanidade nega-se o lugar de protagonista da sua história.

Neste cenário, não negamos as violências sofridas, mas acreditamos que a identidade deva trazer outras características que procurem trazer elementos valorativos a vidas dos sujeitos que se identificam como negros.

Para além desses fatores, a indução negativa do afrodescendente é ainda alimentada por um discurso que vivemos em uma sociedade onde se produzem relações raciais harmoniosas, o tão discutido “mito da democracia racial”.

Esse processo de descoberta pode ser efetivado a partir de exposições a eventos que contenham informações favoráveis acerca de aspectos culturais e históricos da experiência negra e das raízes de matrizes africanas. Essas informações passaram a servir como referência, provocando novos sentidos sobre suas concepções de negritude.

A mudança no grupo de referência provoca transformações na configuração da identidade e em todo o mundo simbólico criado a partir dela, o sujeito tem plena consciência de tudo que envolve essa temática; como a prática do racismo.

O ENSINO DA GEOGRAFIA E AS RELAÇÕES RACIAIS



Segundo o Parâmetros Curriculares Nacionais, Geografia é uma área de conhecimento comprometida em tornar o mundo compreensível para os alunos, explicável e passível de transformações. Neste sentido, preocupando-se

no analisar as relações sociais que são estabelecidas nas mais variadas localidades do planeta.

Sendo assim a sua dimensão deve proporcionar ao estudante uma compreensão da realidade em que vivemos, com a perspectiva de um olhar espacial. Contribuindo para a formação crítica do educando e preparando-o para o exercício da cidadania.

Podemos afirmar que no Brasil a história das relações raciais possui um caráter essencialmente geográfico, pois é marcada por processos de territorialização, segregação sócio espacial, construção de identidades e sentimentos a partir das relações de afetividade com o território.

Os espaços, as relações étnico-raciais, as identidades, as territorialidades negras, manifestações culturais e religiosas são elementos que ligam profundamente a geografia com as questões raciais. Permitindo que essas questões possam ser debatidas nas instituições escolares.

A questão do racismo e da marginalização da população negra é um problema que interfere nas relações sociais que se dão no espaço geográfico; então essa é uma

temática a ser contemplada pelos livros didáticos e incluída nos programas de geografia.

Uma educação geográfica antirracista parte de um princípio de observação dos próprios conceitos e conteúdos oferecidos pela geografia. Uma releitura na busca pela consolidação de um ensino voltado para cidadania crítica, que articula seus saberes com outras disciplinas escolares.

O ENSINO DE ARTES E AS RELAÇÕES RACIAIS



A Arte consiste em práticas que estão presentes nas experiências humanas desde as primeiras formas de organização social. A música, as expressões artísticas visuais, a produção de utensílios, ferramentas, esculturas e as danças sempre foram instrumentos utilizados pelo ser humano para transmitir algum sentimento ou informação.

É por meio da arte que os povos expressam sua cultura, sua identidade e seus diferentes modos de viver. A arte

proporciona o homem a ter noções de pertencimento, desenvolvendo uma ideia de pertencimento que ultrapassa em muitas situações a questão territorial.

Dessa forma o ensino de Artes deve contribuir para a formação ética e valorativa. Pois se situa como elemento fundamental no processo de valorização de uma determinada cultura e para o reconhecimento de suas influências sobre outra.

Fundamental que o ensino de Artes nas escolas não reproduza as visões estereotipadas, mas que promova um olhar a respeito da diversidade cultural; nesse sentido contribuíra para uma educação antirracista. Produzir o conhecimento das concepções estéticas afro-brasileira para facilitar a construção do aluno por meio de uma autoidentificação e uma identificação como patrimônio histórico cultural brasileiro.

É importante conduzir o estudante a conhecer outros grupos étnicos e culturais, produzindo um conhecimento mais aberto e amplo dos diversos processos de formação cultural que influenciaram na cultura brasileira. Ao descrever o contexto das diversas produções artísticas, cria-

se a possibilidade de compreensão dos fatos históricos vinculados a essas amostras.

O ENSINO DE LITERATURA E AS RELAÇÕES RACIAIS



A literatura em sala de aula deve estimular os estudantes a compreenderem a importância e o prazer da leitura. Demonstrando que a leitura pode gerar um conhecimento capaz de nos levar a entender uma realidade que talvez nunca foi presenciada, ou nos forneça elementos que expliquem a realidade apresentada.

Na obra literária podemos encontrar as representações sociais de uma determinada época, podemos remodelar e reestruturar as práticas sociais, para compreendermos os sentidos do passado, assim como entendermos as mudanças sociais que ocorreram.

A leitura crítica dos textos nos possibilita reestabelecer e reposicionar os paradigmas sociais elitistas, etnocêntricos, discriminatórios, que estiveram presentes na produção literária brasileira. Assim como também podemos trazer um posicionamento discursivo que nos permita destacar as situações que muitas vezes foram cristalizadas no tempo e no espaço.

Desse modo a desconstrução de valores tradicionais é imprescindível. Quando muitas vezes demonstrou-se na literatura o negro como um elemento marginal, secundário e se esqueceu de forma acentuada de integrar as lutas vivenciadas por essa população negra no processo de formação da sociedade brasileira.

Uma literatura antirracista trabalha com o objetivo de provocar uma conscientização literária a partir de critérios que se apresentem como substanciais na busca por

compreender tantos ensinamentos e contribuições da população negra na formação do indivíduo.

Livros que retomam traços, símbolos, histórias da cultura afro-brasileira são mecanismos de resistência diante das discriminações. Para que por meio do ensino da Literatura possam revirar os valores etnocêntricos que estão inculcados nas mentalidades das pessoas em nossa sociedade.

O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS RELAÇÕES RACIAIS



As orientações contidas nos PCN de Educação Física indicam que as atividades de trabalho devem envolver: jogos, ginásticas, esportes e lutas; atividades rítmicas e expressivas; e conhecimento sobre o corpo. Além de estabelecer relações interdisciplinares com outras disciplinas do currículo escolar.

A disciplina Educação Física deve contemplar o contexto pedagógico e formativo da cidadania, com a

finalidade de explicar, a partir da corporeidade, os sentidos e as identidades produzidas pelos estudantes. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Educação Física escolar é realizada para o pleno exercício da cidadania, na medida em que, tomando seus conteúdos e as capacidades que se propõem a desenvolver como produtos socioculturais, uma relação com o corpo que se forma pela interação de práticas sociais que se materializarão em ações.

Compete assim à Educação Física dar o tratamento histórico aos temas que envolvem a cultura corporal, reconhecendo os significados e sentidos construídos. O estudo das relações étnico raciais na Educação Física deve conduzir a uma reflexão sobre o corpo e até que ponto essas ideias que envolvem essa temática da imagem corporal não foram produzidas por estereótipos racistas.

Desconstruir um imaginário de beleza a partir da estética branca é um dos papéis fundamentais da Educação Física na compreensão das relações raciais em uma perspectiva de emancipar os estudantes, quebrando preconceitos e gerando respeito às diferentes identidades e culturas.

Os conceitos pedagógicos da Educação Física devem desenvolver um trabalho que possa valorizar a história e a cultura afro-brasileira, reconhecendo a importância de práticas corpóreas contextualizando as suas relações com o sagrado, com os outros e consigo mesmo, desse modo atribui sentido e possibilita um aprendizado para o respeito e a diversidade.

CONSIDERAÇÕES

O Brasil não terá uma democracia plena enquanto situações de racismo, preconceito e discriminação não forem reprimidas. Os legados dos anos de escravidão ainda se apresentam na sociedade brasileira. A cultura da exclusão ainda insiste em estar presente.

Sintomas de uma cultura racista são perceptíveis no dia a dia, em situações corriqueiras e, em algumas, as ocorrências são veladas. A importância de um material que traga possíveis contribuições para os docentes da educação básica procura provocar no ambiente escolar discussões e reflexões a respeito de práticas antirracistas e que valorizem as práticas interdisciplinares nos processos formativos dos estudantes.

O papel da Lei 10.639/03 no contexto das políticas afirmativas se torna fundamental para que os saberes produzidos na escola possam promover as transformações na sociedade, fazer com que os saberes adquiridos no espaço escolar possam se transformar em práticas educativas concretas.

As estratégias metodológicas procurem estimular nos docentes a curiosidade investigativa sobre o tema e sua área de atuação na educação, levando-os a pensar e refletir criticamente uma educação para as relações raciais, para a valorização da história e cultura negra. Dessa forma,

gradualmente produziremos uma educação que contribua para uma postura mais ampla e democrática.

As ações construídas no presente certamente fornecerão elementos para que em um futuro as pessoas não sejam julgadas ou analisadas pela suas características fenotípicas. Mas que possam ter a certeza que estarão tendo as mesmas oportunidades que outros assim o tiveram.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marta; SOIHET, Rachel. **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **Artes visuais: da experiência á sala de aula**. São Paulo: EDUSP, 2006.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

DAMIANI, Amélia Luísa. A Geografia e a construção da cidadania. In: **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, p. 50-61, 1999.

DAVIS, Claudia L. F. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. In: MARCHI, Sandra Aparecida. **Por um ensino de várias cores: Formação de professores à luz da História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS, 2016.

FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afrodescendente: identidade em construção**. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Literatura negra, literatura afro-brasileira: como responder à polêmica? In

Souza, Forentina; LIMA, Nazaré (org). **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental. 2000, p.137-168.

MATTOS, Ivanilde Guedes. **A negação do corpo negro: representações sobre o corpo no ensino de Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação Campus I – Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2007.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2012.

MONDAINI, Marco. **O Respeito aos direitos dos indivíduos**. In: PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi. (orgs.) **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2012.