



PROFHISTÓRIA

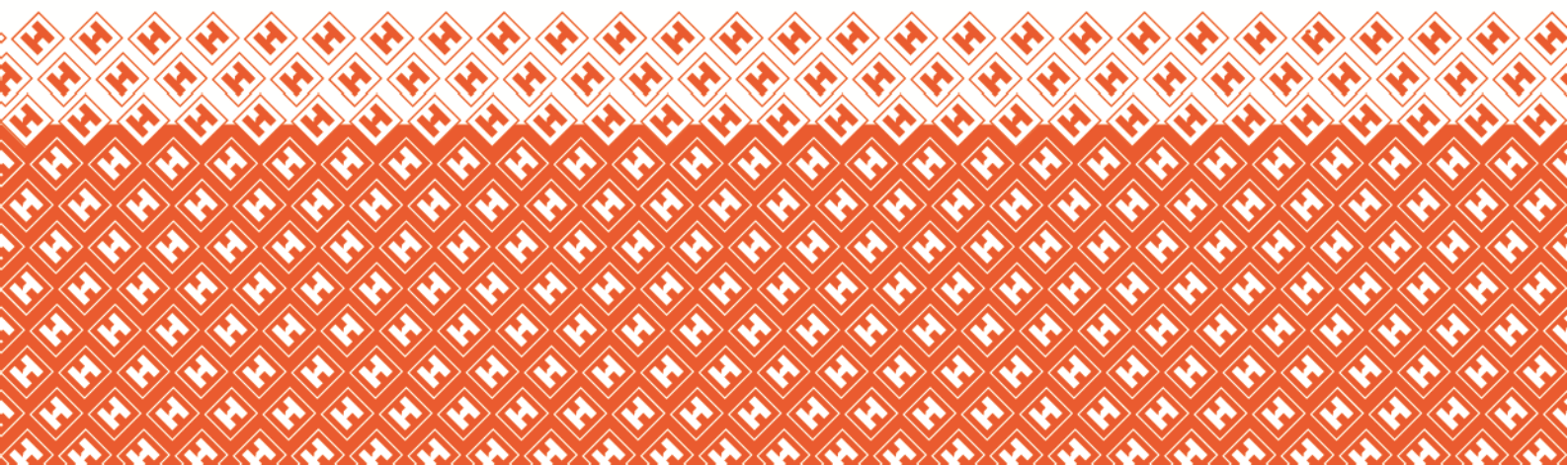
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

JOSÉ WALMILSON DO RÊGO BARROS

**O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E O SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO
CULTURAL DE ESTUDANTES NEGROS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Agosto / 2018



JOSÉ WALMILSON DO RÊGO BARROS

**O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E O SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO
CULTURAL DE ESTUDANTES NEGROS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar

Orientadora: Prof. ^a Dr^a Eleta de Carvalho Freire

Recife
2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária: Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

- B277c Barros, José Walmilson do Rêgo.
 O currículo de História e o sentimento de pertencimento cultural de
 estudantes negros nos anos finais do Ensino Fundamental / José Walmilson
 do Rêgo Barros. – 2018.
 102 f. : il. ; 30 cm.
- Orientadora : Prof^a. Dr^a. Eleta de Carvalho Freire.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
 Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Recife,
 2018.
 Inclui referências e apêndices.
1. História – Estudo e ensino. 2. Estudantes negros – Identidade social.
 3. Cidadania. 4. Currículos. 5. Relações raciais. I. Freire, Eleta de
 Carvalho (Orientadora). II. Título.

907 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2019-004)

JOSÉ WALMILSON DO RÊGO BARROS

**O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E O SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO
CULTURAL DE ESTUDANTES NEGROS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada em: 27/08/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. ^a Dr^a Eleta de Carvalho Freire (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. ^a Dr^a Marta Margarida (Examinadora interna)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof. ^a Dr^a Roseane Maria de Amorim (Examinadora externa)
Universidade Federal da Paraíba

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um gesto que tem perdido valor nos últimos anos, porém de suma importância nas nossas relações mais corriqueiras. Um trabalho como este que apresento aqui jamais poderia ser tecido por uma só pessoa. Portanto, não teria como não agradecer as minhas primeiras professoras alfabetizadoras, sem elas não seria o professor que sou. Também não poderia esquecer de todos os docentes que passaram por minha formação básica em especial a professora Marinalva Gomes que, diante as dificuldades que uma escola pública oferece ao trabalho docente, fez a mim e a outros colegas crescer a vontade de sempre aprender mais, se hoje sou considerado um profissional dedicado devo muito a esta professora que me marcou profundamente e de forma positiva.

Como esquecer da minha primeira formação universitária e não lembrar do que sou hoje como profissional e não citar Alberon Lemos, eu costumo dizer que sou uma cópia diminuta do que ele é como profissional. Aos colegas e amigos que fiz em Nazaré da Mata, entre eles Tércio Amaral pelo incentivo de sempre, assim como a parceria construída no trabalho aqui apresentado com Isabela Alves. Há registros fotográficos que não precisam de legendas, as fotos de “Bela” são assim.

Meu ingresso no profhistoria foi em meio a minha segunda formação universitária. Já na metade do curso de pedagogia a pós-graduação me apareceu como outro desafio a ultrapassar e os amigos ali construídos foram cruciais para a continuidade dos meus estudos, sobretudo no campo educacional. Meu muito obrigado a Rose Paz pelas escutas atenciosas e parcerias de sempre e a todos os “bonobos furiosos” que fizeram parte do meu percurso formativo.

À minha família que sempre me apoiou em minhas decisões e escolhas, como é bom poder fazer o que se gosta e ter ajuda dos seus. Assim como dos amigos mais próximos Luan César que sempre acreditou no meu potencial, Maria Luiza (Michely) amiga para todas as horas, Vagne, Rejane, Regina todos eles e elas fazem parte do que chamo da minha formação humana, os laços afetivos criados que me ajudaram a ser quem sou. Meus sinceros agradecimentos a Mônica Silva pela amizade e parceria de sempre, suas leituras e comentários foram de suma importância.

Meu muito obrigado aos professores do programa que com seus conhecimentos puderam ao longo desses dois anos de formação criar uma pós-graduação engajada no humano, no olhar sensível aos nossos alunos, só tenho a agradecer, sobretudo as críticas ao nosso trabalho foram frutíferas ao empenho em superá-las. A minha orientadora Eleta Freire meus eternos agradecimentos. Como esquecer do nosso primeiro contato ainda na pedagogia, fui “obrigado” a estudar a disciplina ensino de história e me deparei com uma profissional fantástica. Já na pós, a escolha do orientador foi a escolha mais fácil da minha vida, isso porque nossas relações, escritos, ideais educacionais já haviam se encontrado e não tinha como não querer tê-la em meu histórico pessoal como orientadora. Foi muito gratificante e o aprendizado constante ao me deparar comparando desde as primeiras produções e com o resultado final em mãos, pude aprender na prática o quanto a escrita é sempre provisória, os aprendizados foram constantes.

Aos colegas de trabalho que foram fundamentais na execução da parte propositiva deste trabalho, sem a parceria e apoio de Valéria Maria, Clécia Rufino, Renato Venceslau, Adelle Gruszka, Evânia Copino, Adriana Gomes, Carmem Gonçalves, Emanuel Rodrigo, Arnoldo, Sheyla Nunes, Noberto Junior, Ana Lúcia (Anaxé) que compuseram comigo parcerias pelas quais me fizeram acreditar numa educação cada vez de melhor qualidade, sozinho não fazemos muita coisa ou quase nada, as parcerias aqui construídas produziram bons frutos e que tantos outros possam brotar.

Neste último ano fui agraciado com a presença de José João que escutou, leu, revisou, puxou minhas orelhas e foi companheiro de fato nesse período de escrita e produção, por ser um tempo de muita dedicação e barreiras diárias.

O período de aulas na pós-graduação e o contato com colegas de diversas regiões de nosso Estado e cada um com suas experiências me legou um ensino de história combativo a indiferença, respeito as diferenças e a luta constante por uma escola pública, gratuita e de qualidade. Meu muito obrigado a Emanuel Lopes, Emanuel Bernardo, Marlon Anderson, Levi Cavalcanti, Elisângela Coêlho, Kaio Lacet, Hugo Alexandre, Danielly Francisco, Dilermando Torres, Josirene Souza, Lucélia Sales, Natália Lima, Márcio Lira, Gerônimo Adelino, Merval Pereira, Daniela Menezes e em especial a Bruno Barros pelas parcerias construídas nesse processo árduo de construção do conhecimento histórico, meu muito obrigado.

Ou isto ou aquilo

Ou se tem chuva e não se tem sol,
Ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
Ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
Quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
Estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
Ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
E vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
Se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
Qual é melhor: se é isto ou aquilo.

(MEIRELES,1990, p. 70)

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema “o currículo de história e o sentimento de pertencimento cultural de estudantes negros/as dos anos finais do ensino fundamental”. Teve como objetivo compreender a relação entre o ensino de história e a construção do sentimento de pertencimento cultural desses estudantes, levando em consideração que o ensino de história tem um importante papel a cumprir na formação humana dos mesmos. Trata-se de uma pesquisa participante na modalidade pesquisa-ação, que constitui um campo fértil para as pesquisas educacionais. Como procedimento metodológico foi vivenciado um projeto didático com cinco turmas de oitavos anos, durante nove meses. O projeto ofereceu os dados da pesquisa, cujos instrumentos de análise foram os materiais produzidos pelos estudantes. A investigação foi guiada pela questão: de que forma o ensino de história nos anos finais do ensino fundamental pode contribuir para a construção do sentimento de pertencimento cultural dos estudantes negros e gerar o princípio da alteridade? As categorias teóricas da pesquisa: ensino de história, raça, racismo, preconceito, identidade, etnia, pertencimento cultural, foram tratadas à luz dos estudos de diversos autores. Os resultados revelaram a permanência de estereótipos acerca do continente africano e da cultura afro-brasileira, mas mostraram também que o ensino de história, ao incluir a educação das relações étnico-raciais no currículo, contribui com a construção do sentimento de pertencimento cultural dos estudantes negros. O projeto didático vivenciado em 11 (onze) atividades está sendo apresentado como proposição de trabalho para professores do ensino fundamental.

Palavras-chaves: Ensino de história. Cidadania e identidade social. Escola, currículo e ensino de história. Relações étnico-raciais. Identidade cultural. Pertencimento étnico.

ABSTRACT

This research has as its theme "the curriculum of history and the feeling of cultural belonging of black students in the final years of elementary school". It aimed to understand the relationship between the teaching of history and the construction of the sense of cultural belonging of these students, taking into account that the teaching of history has an important role to play in the human formation of them. It is a participatory research in the research-action modality, which is a fertile field for educational research. As a methodological procedure, a didactic project was developed with five eighth grade classes for nine months. The project offered the data of the research, whose instruments of analysis were the materials produced by the students. The research was guided by the question: how can the teaching of history in the final years of elementary education contribute to the construction of the sense of cultural belonging of black students and generate the principle of otherness? The theoretical categories of the research: history teaching, race, racism, prejudice, identity, ethnicity, cultural belonging, were treated in the light of the studies of several authors. The results revealed the persistence of stereotypes about the African continent and Afro-Brazilian culture, but also showed that the teaching of history, by including the education of ethnic-racial relations in the curriculum, contributes to the construction of the students' sense of cultural belonging black. The didactic project experienced in 11 (eleven) activities is being presented as a working proposal for elementary school teachers.

Keywords: History teaching. Citizenship and social identity. School, curriculum and history teaching. Ethnic-racial relations. Cultural identity. Ethnic belonging.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	O CENÁRIO DE EMERGÊNCIA DO OBJETO DE ESTUDO	11
1.2	ESTRUTURANTES DA PESQUISA: RAÇA, ETNIA, RACISMO PRECONCEITO, INTOLERÂNCIA, PERTENCIMENTO CULTURAL	19
1.3	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	31
2	A EDUCAÇÃO E O PROCESSO DA LUTA ANTIRRACISTA NO BRASIL.....	35
2.1	AS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS E O PROCESSO DE LUTA ANTIRRACISTA NO BRASIL: LEI 10.639/03 E O SEU CONTEXTO HISTÓRICO.....	35
2.2	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA	40
3	O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E O SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO CULTURAL DE ESTUDANTES NEGROS.....	50
3.1	CURRÍCULO, IDENTIDADE, CULTURA E PODER.....	50
3.2	CURRÍCULO, IDENTIDADE E DIFERENÇA.....	57
4	AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DO SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO CULTURAL DE ESTUDANTES NEGROS	73
4.1	QUAL ÁFRICA CONHECEMOS?.....	75
4.2	MULHERES NEGRAS NA HISTÓRIA DO BRASIL: (IN) VISIBILIDADE NA SALA DE AULA	81
4.3	HISTÓRICO DO RACISMO E VULNERABILIDADE DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL.....	83
4.4	VOCÊ SABIA?.....	86
4.5	OFICINA DE AMARRAÇÕES AFRICANAS E A AUTOIMAGEM POSITIVA DA ESTUDANTE E SUA NEGRURA.....	87
4.6	FEIRA DE CONHECIMENTOS: NEGRA(O) SIM, NEGRA(O) SOU!	89

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
	REFERÊNCIAS	97
	APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM	102

1 INTRODUÇÃO

1.1 O CENÁRIO DE EMERGÊNCIA DO OBJETO DE ESTUDO

Essa pesquisa começou a ser idealizada quando eu ainda estava cursando a pós-graduação *lato sensu* em História e Cultura Afro-brasileira pela Universidade Católica de Pernambuco. Naquela ocasião ficava pensando como colocar em prática toda aquela riqueza de informações e como fazer a mediação didática de forma a favorecer as aprendizagens dos estudantes.

Meu trabalho monográfico de conclusão do referido curso, intitulado “Desafios e Resistências ao Ensino da História e Cultura Negra em Pernambuco” foi sobre a lei 10.639/03 a qual torna obrigatório o ensino da história da África, dos africanos e da cultura afro-brasileira na escola. Mesmo sendo aquele o ano de 2011, o trabalho discutia a efetivação de uma lei datada de 2003, que ainda não havia ocupado lugar nos currículos da Educação Básica e, ao que parece, até o momento presente ainda não o ocupou devidamente.

Indignado e, ao mesmo tempo, esperançoso de que um pouco dessa realidade pudesse vislumbrar mudanças no trato das relações étnico-raciais no ensino de história, propus em 2012, um projeto didático no qual esbocei algumas ideias de como trabalhar a temática história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula para o ensino fundamental nos anos finais.

Mesmo sendo professor efetivo de uma rede pública de ensino e tendo abertura com as coordenações e direções das escolas onde trabalhei, sempre que eu apresentava o projeto “Identidade Cultural Negra na Escola”, sugerindo que o tema fizesse parte de nossa programação de formação de início do ano letivo, escutava do grupo gestor que o projeto seria analisado, no entanto o mesmo era sempre arquivado. Enquanto isso, eu não sabia se a qualidade do projeto havia sido rechaçada ou se o tema ainda apresentava muita resistência por parte daqueles que gerenciam a educação no município. Nem por isso me deixei abater e, sempre que podia, adentrava na temática com os estudantes ao longo do ano letivo. Enfim, consegui colocar o projeto em prática no ano letivo de 2016, ano em que também ingressei no Profhistoria.

Ao adentrar no Mestrado Profissional em Ensino de História, a ideia do projeto “Identidade Cultural Negra na Escola” converteu-se em objeto de estudo por meio do qual busquei intervir na prática com o olhar de pesquisador. Busquei vivenciar a prática como exercício de reflexão sobre a ação docente, aproximando-me dos elementos que caracterizam a pesquisa-ação, entendida como um tipo de pesquisa participante engajada.

Isso porque, entendo ser a escola um espaço de encontro, mas ao mesmo tempo de fronteiras entre ideias, valores, conhecimentos e pertencimentos culturais dos mais diversos, sobretudo no Brasil com sua formação pluriétnica. Assim, a ideia dessa pesquisa surgiu da prática cotidiana com o ensino de história a qual exerço há dez anos nos anos finais do ensino fundamental.

A investigação tem como objeto de estudo e de proposição as influências do currículo de história na construção do sentimento de pertencimento cultural de estudantes negros/as. Diz respeito à grande demanda educacional por educação das relações étnico-raciais, sobretudo quando se trata da etnia negra, por envolver aspectos relativos ao racismo, ao preconceito e à intolerância religiosa que com frequência, estão presentes no cotidiano escolar.

Durante esses anos de docência, por diversas vezes senti necessidade de intervir junto aos estudantes diante de ações racistas, preconceituosas e da ausência da relação de alteridade por parte dos mesmos. Isso porque, mesmo estando no século XXI vivenciamos ainda, a influência da apropriação de um modelo de cultura eurocêntrica, que toma como padrão de normalidade o branco, macho, cristão e nega outras formas de ser e de viver, desconsiderando a existência de diferentes etnias na formação de um Brasil pluricultural e pluriétnico.

Por esta razão, nós professores que lidamos com o ensino e a aprendizagem, em especial, com o ensino e a aprendizagem de história, não devemos silenciar diante da ausência ou insuficiência de problematização no trato com a temática, e dos questionamentos que a mesma requer para melhor compreender a sociedade brasileira.

Nesse sentido, a interlocução com colegas professores tem revelado que a trajetória de alguns docentes assinala dificuldades em ministrar aulas do componente curricular história quando se trata dos conteúdos relativos à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas no Brasil, definidos como obrigatórios pela Lei

11.645/2008¹. Soma-se a isso, o fato de que a maior parte dos estudantes da escola pública não se identifica como negros, mesmo apresentando a fenotipia da etnia/raça.

Desse modo, o presente trabalho parte da minha vivência docente e de estudos e pesquisas que tratam sobre a temática do pertencimento cultural, das relações histórico-sociais, do racismo, da identidade étnica de crianças e adolescentes negros e negras na escola, entre outros temas que envolvem a negritude, ou como bem fala Gomes (2002), a negrura.

A autora citada, utiliza o termo negrura numa referência aos aspectos da negritude que se fazem presentes nos mais diversos espaços da cultura brasileira, não como uma essência e sim uma construção historicamente arraigada na nossa sociedade. Amorim (2011) corrobora com a ideia, afirmando que o ser negro no Brasil é uma construção social, histórica e cultural do sujeito, a partir da relação com o outro e, portanto, não está relacionada apenas com a cor de pele dos sujeitos.

Diante do contexto citado pelas autoras, entendo que trabalhar o sentimento de pertencimento cultural negro e desenvolver o princípio de alteridade com estudantes por meio do ensino de história, possibilitará uma formação que permita a aprendizagem de habilidades e competências que vão além das questões conceituais, visto que, favorecerão a eles e elas afirmarem suas bases e respeitarem as demais.

Isso não significa relegar os objetivos didáticos para aprendizagens conceituais, até porque é através deles que os estudantes terão a possibilidade de compreender as diferenças e as múltiplas realidades, que são centrais nos estudos das relações étnico-raciais, pois os conceitos dão sentido aos acontecimentos. Conceitos chave como raça, etnia, preconceito, intolerância, racismo devem fazer parte do ensino de história e serem incluídos nos objetivos procedimentais e atitudinais compondo um ensino teórico/prático, uma vez que, o currículo é também formador de subjetividades que se manifestam nos modos de operar na realidade e com a realidade.

Nesse sentido, pesquisa realizada por Freitas e Dias (2012) nos currículos prescritos de dezoito estados brasileiros apresenta dados relevantes para pensar o ensino de história no atual contexto. De acordo com os autores, apenas no estado da

¹ A Lei 11.645 de 10 de março de 2008 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”.

Paraíba são elencadas expectativas de aprendizagem visando a construção de comportamentos individuais e a preparação para a vida em sociedade. Por outro lado, poucos são os objetivos que abordam valores e atitudes, prevalecendo as habilidades de baixa complexidade cognitiva como lembrar e compreender, como afirmam Freitas e Dias (2012). Assim, a ênfase recai na aquisição de informação em detrimento da resolução de problemas.

A análise proposta pelos autores indica o quanto se faz necessário trazer para o ensino de história os objetivos didáticos atitudinais e vivenciá-los a partir de situações concretas para que o estudante possa ele mesmo, a partir de seus conhecimentos conceituais, gerar atitudes positivas. Dado relevante dessa pesquisa também informa o baixo percentual de 6% de expectativas de aprendizagem em história incluindo valores, atitudes e habilidades. Outro dado a ser considerado é a inserção cada vez maior, do que os autores denominam de “novos sujeitos” (negros e índios) nos currículos prescritos. Por outro lado, quando se trata dos locais onde ocorrem os acontecimentos, os continentes africano e asiático pouco aparecem nas propostas, denotando a negação histórica desses lugares.

Desse modo, torna-se oportuno levar em consideração a aula de história como espaço de aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais, cuja abrangência diz respeito às práticas sociais cotidianas dos sujeitos (ZABALA,1998), contrapondo-se a um currículo de história que, ao apresentar a narrativa do negro apenas como escravo, desconsidera a existência das leis 10.639/03 e 11.645/2008. Além disso, não leva em conta a participação das populações negras e indígenas para a construção do nosso país, ao apresentar narrativas estereotipadas e folclóricas sobre seu patrimônio cultural e humano. Dessa forma, o currículo de história acaba forjando identidades e instituindo os lugares sociais dos sujeitos negros de forma negativada.

Diante do atual processo de globalização, diversos autores têm se debruçado sobre estudos referentes às culturas e identidades no mundo pós-moderno, como Hall (2009, 2015) e Bauman (2005), enquanto outros, a exemplo de Santomé (2013), Silva, T. (2010, 2013, 2014), Gomes (2002), Munanga (2005), Candau e Oliveira (2010) e Macedo (2002) buscam compreender como as diversas concepções de identidade cultural têm reverberado no currículo escolar. Esses estudos nos ajudam a entender as influências do currículo de história na construção do sentimento de pertencimento cultural de estudantes negros/as. A temática requer aprofundamento da reflexão sobre

questões sociais e educacionais, devido ao cenário de mudanças constantes no qual está imersa.

Questões étnicas, em especial, a situação do negro no Brasil deveria ser vivenciada em todas as disciplinas, de forma integrada e interdisciplinar. Para Matos (2004) “nossas escolas precisam formar o estudante para pensar, questionar, fazer análises da sua própria realidade”; assim, ele mesmo irá identificar os discursos formadores de preconceitos sociais. Por outro lado, só com conhecimento efetivo da sua cultura é que os negros poderão se posicionar com dignidade contra o racismo e a intolerância religiosa, utilizando argumentos adequados.

A questão fica latente quando são observados os materiais didáticos que, em atendimento às exigências de um edital de seleção para publicação de livros destinados às redes públicas de ensino, não podem veicular de forma explícita e/ou implícita preconceitos em relação a negros, ou indígenas. Contudo, a grande maioria das obras apresentadas apenas cumprem o mínimo exigido que é a inclusão de conteúdos referentes a esses povos nos livros. Essa inclusão, no entanto, não contempla suas mais diversas formas de participação social e cultural para o desenvolvimento do povo brasileiro, fazendo com que os estudantes afrodescendentes não se vejam representados socialmente e tenham suas aspirações pessoais minadas nesse processo, aumentando ainda mais as desigualdades existentes.

Na experiência adquirida enquanto docente, em nenhum momento me foi disponibilizado pela escola algum material didático que contemplasse o legado cultural da nossa população negra. Nos materiais disponíveis em que o negro é apresentado ainda perdura o estereótipo da escravidão. Poucos são os livros didáticos que apresentam o povo negro pelo viés positivo, ao historicizar suas lutas, conquistas, produção tecnológica, bens materiais.

É comum nos livros didáticos a presença de um capítulo tratando sobre o legado cultural grego, o legado cultural romano, mas nos questionamos quando teremos, sem ser em um texto complementar, um trato positivo para a participação efetiva da população africana como, por exemplo, um capítulo sobre o legado desta população para a história do Brasil. A subjugação e a subalternidade desses povos, mesmo com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) se apresentam comumente em algumas obras. Nesse sentido, nos perguntamos como nossos jovens

poderão desenvolver um sentimento de pertencimento, uma identidade cultural se não podem se reconhecer na sala de aula como sujeitos históricos de forma positivada?

Assim, como docente de História, busco relacionar possibilidades de estudo da história e cultura afro-brasileira no currículo dos anos finais do ensino fundamental, tentando compreender seus vínculos com o sentimento de pertencimento cultural dos estudantes. Isso porque a educação das relações étnico-raciais em nossa sociedade torna-se imprescindível na medida em que contribui para que a escola brasileira, pública ou privada, possa realizar uma revisão de suas posturas, procedimentos e atitudes, valores, conhecimentos e currículo em relação ao tratamento dado à diversidade étnico-racial. Destaco, no entanto que não se trata de uma mera substituição etnocêntrica do europeu pelo africano e sim da ampliação do currículo da disciplina que historicamente negou a história e cultura afro-brasileira.

Diante das dificuldades de se trabalhar a cultura negra em sala de aula por diversos fatores, precisamos analisar o processo de formulação da lei 10.639/03, como mecanismo de resistência das populações negras, dos movimentos quilombolas, desde o período colonial até os movimentos sociais negros da atualidade para entender que esta lei é fruto da luta antirracista no Brasil.

Cavallieiro (2005) analisa o racismo e o preconceito enfrentados pelos negros nas escolas do Brasil e afirma que a lei 10.639/03 é fruto do empenho dos movimentos negros ao longo de suas lutas. Aponta ainda que em alguns estados do Brasil já existiam leis que obrigavam o ensino e o estudo da história e cultura afro-brasileira. Para a autora, a falta de identificação dos negros na escola leva à evasão escolar. A esse processo de exclusão dos negros das escolas brasileiras Luz (1989) denominou de pedagogia do embranquecimento.

De acordo com Cavallieiro (2005), diversas foram as lutas para a criação da lei 10.639/03. Sua conquista deve ser atribuída aos movimentos negros que durante décadas se esforçaram para que no Brasil as desigualdades sociais, econômicas, políticas pudessem ser amenizadas. Porém, esta luta está longe de acabar, pois quase uma década e meia em que a referida Lei está em vigor, poucas são as instituições de ensino que a estão pondo em prática. Dados do questionário do Censo Escolar de 2015, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com 52 mil diretores de escolas, mostram que em 12 mil delas não existem projetos para discutir a temática do racismo. Esses dados

nos indicam o quanto ainda se tem por fazer para colocar no debate do cotidiano escolar as questões relativas às relações étnico-raciais².

Basta observar que o ensino de história acaba sendo norteado por valores e tradições que, muitas vezes, privilegiam e mascaram a formação plural daqueles que a ele têm acesso. Quando se fala da cultura e das tradições advindas dos povos africanos há uma barreira quase que ‘natural’ para que não haja um trabalho efetivo com a cultura dos afrodescendentes e são vários os fatores que contribuem para esse impedimento, principalmente, no tocante a religiosidade de matriz africana.

A questão religiosa parece ser fundamental para compreensão dessa problemática. Até hoje, as religiões afro-brasileiras são ditas como “demoníacas”, ou seja, como “coisa ruim” que não deve ser colocada como elemento de estudo em sala de aula. A não aceitação desse tema para estudo em sala pode ser interpretado por diversos fatores, sobretudo devido às imagens pejorativas e estereotipadas das religiões que fazem com que muitos não queiram nem tocar no assunto. Nesse sentido, argumentamos que as religiões deveriam ser vistas pelo viés cultural, pois, enquanto não encararmos a religião como elemento da cultura, teremos visões etnocêntricas e distorcidas da realidade. A formação cristã dos docentes, em sua grande maioria, pode ser também um impedimento para a temática adentrar os espaços escolares.

Assim, é notório que na educação brasileira os negros não tenham ainda seu sentimento de pertencimento cultural colocado como parte da formação de suas subjetividades. Nessa perspectiva, entendemos que o currículo escolar detém grande parcela de responsabilidade com esta formação, que atravessa o conteúdo didático do ensino de história trabalhado em sala de aula. Aos afrodescendentes tem-se negado suas tradições e culturas no âmbito escolar. Como afirma Matos (2004), os afrodescendentes estão sendo violentados em seus direitos há muito tempo, pois violência não é só violação física de alguém. Assim, também pode ser considerada uma violência abrupta a negação desse conteúdo em sala de aula.

Apesar das mudanças porque passa a sociedade contemporânea, sabemos que o racismo e o preconceito, no entanto, não decorrem apenas da falta de um conhecimento sistematizado por parte das pessoas. Nesse sentido, Oliveira e Candau

² <http://qedu.org.br/brasil/censo-colar?year=2017>

(2010) dentro da perspectiva da pedagogia decolonial apresentam a ideia de colonialidade do poder, do saber e do ser e, ao que parece, mesmo com bastante conhecimento disseminado sobre as diferenças sociais e culturais, ainda há espaço para o racismo e o preconceito entre nós, até mesmo entre os mais “letrados”, sobretudo devido à colonialidade do ser, entendida como a negação de um estatuto humano ao outro, no caso à população negra. Segundo os autores, “a colonialidade do ser é pensada, portanto, como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial”. (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 21). Dentro dessa visão Walsh (2010) nos apresenta uma quarta categoria, a colonialidade cosmológica, cuja análise permite inferir que a cosmovisão indígena e africana, são tidas como não modernas, não válidas para atualidade.

É a colonialidade cosmológica e da mãe natureza, a que tem a ver com a força vital-mágico-espiritual da existência das comunidades afrodescendentes e originárias indígenas cada uma com suas particularidades [...]. É aquele que é consertado na distinção binária cartesiana entre homem/natureza, categorizando-se como “não modernos”, primitivos e “pagãos” as relações espirituais e sagradas que conectam o mundo de cima e de baixo com a terra e com os ancestrais e orixás com os seres vivos (2010, p. 90).

Diante desse cenário, entendemos que essa pesquisa se justifica pela necessidade atual de a educação brasileira reverter um quadro de preconceitos há muito tempo arraigados na sociedade brasileira quando se compreende a cultura do negro como “atrasada”. Há uma gama imensa de conhecimentos que ainda não foram explorados pela comunidade escolar quando se fala da cultura negra, devido a diversos fatores.

Com o aprofundamento das políticas de ações afirmativas³ o governo brasileiro e a sociedade civil mostraram-se preocupados com a questão nos últimos anos. O problema, porém, é a efetivação e as condições para que essas políticas sejam postas em prática no cotidiano. Diante da legislação vigente no país, em relação ao ensino e

³ Ações afirmativas constituem mecanismos de promoção efetiva do direito de acesso aos bens coletivos, visando à igualdade de oportunidades para grupos, de forma a garantir a compensação àqueles que por razões discriminatórias tenham tido seus direitos básicos alienados pelo sistema. Trata-se de ações cuja pretensão é reverter a situação histórica de desvantagem social a qual minorias estiveram submetidas em função da raça/etnia, do sexo, de deficiências física ou mental, de situação de pobreza ou de quaisquer outras formas de discriminação.

ao estudo da história e da cultura do negro no Brasil, qual é o grau de receptividade de docentes e discentes? Há barreiras culturais na implementação da lei 10.639/03? Quais possibilidades didáticas poderiam ser trabalhadas na disciplina História em relação aos valores e tradições dos afrodescendentes?

Esses são alguns questionamentos levantados sobre a temática, visto que nossos currículos estão impregnados de preconceitos implícitos e explícitos ao abordarem de maneira precária, a luta e a história dos negros na construção da sociedade brasileira. Desse modo, a história do negro no Brasil não pode mais ser vista como folclore, lembrada apenas em datas comemorativas, como o dia 13 de maio e o dia 20 de novembro.

No entanto, não pretendemos responder a todos esses questionamentos no âmbito dessa pesquisa, que tem como questão central: de que forma o ensino de história nos anos finais do ensino fundamental pode contribuir para a construção do sentimento de pertencimento cultural negro dos estudantes e gerar o princípio da alteridade?

1.2 ESTRUTURANTES DA PESQUISA: RAÇA, ETNIA, RACISMO, PRECONCEITO, INTOLERÂNCIA, PERTENCIMENTO CULTURAL

Para compreender o cenário de dificuldades postas ao ensino de história nos anos finais do ensino fundamental, reportamo-nos aos conceitos elencados por Gomes (2002) em relação às questões raciais no Brasil. Trata-se de conceitos-chave que devem ser discutidos no intento de desvendar a problemática do ensino da história e cultura afrodescendente nas escolas brasileiras, tais como: raça, etnia, racismo, preconceito, intolerância racial, pertencimento cultural.

Iniciamos por um conceito complexo, o conceito de raça. Traçar uma linha de pensamento que dê conta do conceito de raça requer um esforço de buscarmos na história a variação de seu significado e do seu uso social ao longo do tempo. Silva, K. e Silva, M. (2005) apontam duas discussões recorrentes, sobretudo na sociedade brasileira, quando temos no debate a conceituação de raça. Temos por um lado a concepção de inexistência de diferenças raciais nas sociedades, em conformidade com a compreensão científica atual. Por outro lado, temos a manutenção da ideia de existência de raças, tratada no plural, de acordo com a visão do senso comum. Raça,

compreendida como conjunto de atributos biológicos comuns a determinados grupos humanos, surgida no século XIX estava associada a uma linhagem, segundo os autores citados. Entretanto, para Barbujani (2007, p. 14):

A palavra raça não identifica nenhuma realidade biológica reconhecível no DNA de nossa espécie, e que, portanto, não há nada de inevitável ou genético nas identidades étnicas e culturais, tais como as conhecemos hoje em dia. Sobre isso, a ciência tem ideias bem claras. As raças, nós as inventamos e nós as levamos a sério por séculos, mas já sabemos o bastante para largar mão delas.

Santos (2002) apresenta um estudo no qual aponta a influência dos filósofos iluministas para a construção da ideia de que o negro comporia um coletivo humano inferior. Aponta as contradições do pensamento iluminista ao forjar um conceito de homem universal, ao liberar o pensamento para produzir um conhecimento considerado como regra universal com capacidade para abarcar os múltiplos fenômenos naturais.

A hierarquização das “raças” humanas postulada pelos iluministas estava associada à capacidade da razão para transformar e dominar a natureza, ou seja, os mais desenvolvidos do ponto de vista sociocultural eram considerados evoluídos, tal como acontecia com a ideia de progresso, entendida como evolução gradual de um ser ou uma atividade. Santos chama atenção para o fato de este recorte está direcionado as diferenças geográficas, climáticas e de costumes. (SANTOS, 2002, p. 33).

Os iluministas, tentando se contrapor as ideias teológicas, foram considerados progressistas à época, porém suas teses deixaram lacunas. Os intelectuais brasileiros dos séculos XIX e XX beberam nas fontes iluministas e em um país mestiço como o nosso acabaram por produzir uma nova forma de racismo, ao qual a autora denomina racismo à brasileira.

Santos diferencia racialismo de racismo, o primeiro está na crença de que existem muitas raças humanas, já o racismo se vincula ao preconceito ao considerar uma raça superior à outra. Ainda no século XIX foi desenvolvida uma “ciência”, denominada à época de frenologia que tinha como base de estudo a diferenciação craniana para medir a inteligência das “raças”. De igual modo, teria se dado com o desenvolvimento do darwinismo social, quando Hebert Spencer ao se apropriar, ao

seu modo, da teoria evolucionista proposta por Charles Darwin de Evolução das Espécies, propôs a transposição da teoria biológica para o campo das ciências sociais. Com isso propunha não apenas a diferenciação das raças, como afirmava o racismo, mas defendia a superioridade de uma raça frente à outra, possibilitando o racismo. (SANTOS, 2002, p.53). Desse modo, a frenologia, o racismo e o darwinismo social foram a base para o desenvolvimento do racismo em seu apogeu no século XX.

A mesma ciência que ajudou a desenvolver o conceito de raça e que produziu o racismo, a biologia, trouxe avanços significativos nos estudos genéticos apontando em diversas pesquisas que temos entre os humanos apenas uma e não várias raças. Mesmo tendo sido apresentados dados significativos nesse sentido, ainda perdura, sobretudo na sociedade brasileira, a ideia de múltiplas raças. A manutenção do termo raça está baseado em uma nova interpretação que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda,

Usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas aos aspectos culturais dos representantes dos diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas. (GOMES, 2005, p. 45).

A junção dos termos raça e etnia em étnico-racial é a aceitação da multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil, este termo é o mais aceito na atualidade apesar de não haver consenso (Gomes, 2005). Assim como Gomes, Munanga (2009) aponta o significado e o valor da manutenção do termo raça devido as concepções sociológicas e políticas atribuídas a ela. Para ele, não dá para compreender raça sem associá-la a racismo, são interdependentes por assim dizer.

Uma perspectiva mais viável seria colocar a questão da negritude e identidade dentro do movimento histórico, apontando seus lugares de emergência e seus contextos de desenvolvimento. Se historicamente a negritude é, sem dúvida, uma reação racial negra a uma agressão racial branca, não poderíamos entendê-la e cercá-la sem aproximá-la do racismo do qual é consequência e resultado. (MUNANGA, 2009, p. 15).

Racismo é ideologia na concepção de Munanga (2006, p.53). A questão mais importante não estaria pois no conceito de raça e sim no de racismo. Na crença da hierarquização racista que desumaniza e justifica a discriminação existente. Para atuar o racismo não precisa mais do conceito de raça sendo capaz de parasitar em todos os conceitos ao tentar usar identidade, etnia, diversidade cultural, pois são todos atenuantes. Essa manutenção do termo raça está ligado mais a uma questão de afirmação de espaço social e a uma luta política do que a uma questão biológica. É antes uma valoração dada pelos movimentos sociais de grupos historicamente inferiorizados, como o negro. Diversos estudos no campo da história, da sociologia e da antropologia têm tentado compreender como a sociedade brasileira tem lidado e usado o termo.

Assim, apesar de a Biologia hoje contestar de modo veemente a existência de uma *raça negra*, tanto a sociedade brasileira acredita que tal raça existe quanto os próprios indivíduos considerados negros se julgam como tais, assumindo a crença na raça como uma forma de se identificar como grupo social e cultural. O conceito de raça, assim, se aproxima muito hoje do de etnia. Com a diferença de que enquanto etnia é uma construção conceitual dos acadêmicos, raça é um termo plenamente assumido pelo senso comum. (SILVA, K. e SILVA, M., 2005, p 348).

Torna-se oportuno mencionar o significado dado pelos movimentos sociais quando da abordagem do termo raça em suas ações, inclusive quando querem trazer para o debate pedagógico escolar, uma forma de problematizar a questão; a simples troca do termo raça por etnia não daria conta da complexidade histórico cultural do Brasil. Atualmente, raça é considerada pela maioria dos estudiosos como uma construção histórica e discursiva. Mesmo não visibilizando o significante usado pelos movimentos sociais dado a raça, Silva, K. e Silva, M. (2005) nos chamam atenção para a importância desse debate em sala de aula.

Para nós professores, uma ferramenta extremamente poderosa para o combate ao preconceito de cor que se apresenta no Brasil como racial é o trabalho em sala de aula com essa ampla discussão em torno do conceito de raça, pois ela nos leva a perceber o absurdo da inferiorização de seres humanos com base na questão biológica, uma vez que somos todos fisiologicamente exatamente iguais. (p.349).

Comumente conhecido como conjunto das características de um grupamento humano baseada em seus laços culturais, etnia é um termo que tem ganhado cada vez mais espaço frente à concepção atual de raça. Como dito anteriormente esses dois conceitos ora se justapõem, ora se afastam. O termo etnia surgiu pela primeira vez no século XIX para designar as características culturais de um grupo, como a língua e os costumes. No seu surgimento foi criado para se contrapor ao conceito de raça que estava vinculado às questões hereditárias. A pertença étnica por sua vez se referia aos laços culturais compartilhados, definido assim por Vanher de Lapoge. (SILVA, K. e SILVA, M., 2005, p 124).

Assim sendo, a questão central na etnia não é a comunidade de origem e sim o compartilhamento da crença em uma origem comum, mesmo que de fato não seja. Silva, K. e Silva, M. (2005) exemplificam o caso dos “árabes” na França na atualidade. Em sua maioria de migrantes, eles são tidos nesse país como pertencentes, todos a uma religião, nesse caso a religião muçumana. Mesmo sendo de países e culturas distintas são caracterizados como pertencentes a uma mesma etnia, ao que os autores supracitados denominam ser uma construção artificial.

Assim, uma etnia se sente parte de uma mesma comunidade que possui religião, língua, costumes – logo, uma cultura – em comum. Notemos que nesse conceito não importa somente o fato de as pessoas que compõem uma etnia compartilharem os mesmos costumes, mas, sobretudo o fato de elas acreditarem fazer parte de um mesmo grupo. Nesse sentido, a etnia é uma construção artificial do grupo, e sua existência depende de seus integrantes quererem e acreditarem fazer parte dela. (SILVA, K.; SILVA, M., 2005, p 124).

No caso francês, ou mesmo dos hispânicos nos Estados Unidos, esse sentimento de pertencimento étnico é uma maneira de combater à xenofobia e o ato de pertencer a um grupo ter maiores chances de sobrevivência. Aqui etnia se aproxima muito da ideia de comunidade. Etnia está diretamente vinculada à relação cultural a um grupo distinto, dentro de uma mesma Nação coabitando diversas etnias. Há estudiosos que separam etnia de grupo étnico. A etnia seria o guarda-chuva em cujas partes os diversos grupos étnicos que o compõem, interagem entre si. Por ser muito grande, numa mesma etnia todos os indivíduos não interagem entre si. Já o grupo étnico é definido como um grupo de indivíduos que apresenta interação entre todos os seus membros.

Para o professor de História, conhecer o conceito de etnia é uma exigência fundamental, pois os programas curriculares discutem cada vez mais as minorias no Brasil. Essas minorias são estudadas pela Antropologia como etnias, mas algumas delas ainda se identificam muitas vezes como raças. É o caso dos negros brasileiros. Enquanto os antropólogos discutem a validade de termos como *raça* e *etnia*, o que precisamos apreender de todo esse debate e discutir com os alunos é que, seja na raça ou na etnia, o fato de um indivíduo pertencer a um desses grupos é mais uma questão de sentimento, de identidade, do que de determinação física ou mesmo cultural. Vale lembrar ainda que tanto a concepção atual de raça quanto a de etnia são conceitos que buscam dar conta da multiplicidade de culturas, de hábitos e crenças que a humanidade apresenta, e das implicações políticas dessas diferenças. (SILVA, K.; SILVA, M., 2005, p 124).

Diante do que fora anteriormente explicitado, é importante compreendermos a relação de raça e etnia com a identidade negra no Brasil. Segundo Gomes (2002) a identidade negra se constrói gradativamente, ninguém nasce negro, torna-se por assim dizer. Desse modo, podemos compreender a identidade negra como uma construção social, histórica, cultural e plural.

Muananga (2009) fala em identidades negras no plural referindo-se ao variado grau de consciência entre os negros em relação a sua identificação étnico-racial. Para ele a identidade ou a personalidade coletiva necessita de ao menos três categorias para se fazer presente: o componente histórico, o linguístico e o psicológico em consonância, o que seria um tipo ideal. Na fluidez da modernidade é quase impossível termos esses fatores interagindo mutuamente. Essa mesma identidade negra é compreendida, sobretudo pelos movimentos sociais, como uma identidade de “raça”.

Contrapondo-se à compreensão de Silva, K; Silva, M. (2005), ou mesmo apontando o sentido dado pelos movimentos sociais ao termo raça e, ao mesmo tempo, usado no senso comum, Gomes (2005) chama atenção para o fato de a permanência do uso do termo raça na sociedade brasileira está vinculada ao racismo. O termo “raça” usado para nomear, identificar ou falar sobre as pessoas negras nos remete ao racismo, aos ranços da escravidão e às imagens que construímos sobre o “ser branco” e “ser negro” no Brasil. Mesmo questionado pela biologia, antropologia, sociologia o termo raça é ainda utilizado em nosso cotidiano, segundo a autora, porque consegue se aproximar da “verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade” (p. 45).

A persistência da raça consiste numa tentativa de explicar a complexidade existente nas relações entre brancos e negros no Brasil, que não mais se apoia no viés biológico explicativo, estando atrelada a dimensão social e política. O termo raça tem operacionalidade na cultura e na vida social, isso porque, as características físicas são usadas para identificar quem é negro ou branco no Brasil, como também é utilizado para discriminar os direitos e oportunidades dos negros no país. Ao positivar a “raça negra” seus defensores buscam combater o racismo pondo-o em primeiro plano; ao negarem a existência do racismo possibilitam seu alastramento sob o pretexto de afirmação social e política dos negros.

Raças são construtos sociais, formas de identidades baseadas numa ideia biológica errônea, porém com total validade socialmente falando, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios (GUIMARÃES, 1999). O autor questiona se há alguma chance de combater o racismo quando se nega que a ideia de raça continua a diferenciar e privilegiar largamente as oportunidades de vida das pessoas, sobretudo quando analisamos os dados socioeconômicos do Brasil. Guimarães colabora nesse sentido, ao apontar a importância de trazermos ao debate o significado sociológico do termo de forma crítica, podendo desmascarar as práticas do racismo no cotidiano.

É preciso distinguir que racismo é a ideia negativa e depreciativa, pré-concebida em relação a um grupo social com base na ideia da existência de raças e de uma relação hierárquica entre as mesmas. Resulta, entre outras coisas, na restrição ao compartilhamento físico de espaços públicos (cinema, teatro), que se apoia na alegação de uma suposta inferioridade de uma raça. A discriminação por sua vez constitui um ato de injúria, caracteriza-se por uma atitude adversa diante do diferente, nesse caso, da pessoa negra, havendo em geral a verbalização.

Se as raças não existem num sentido estritamente realista de ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, são, contudo, plenamente existentes no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações dos seres humanos. [...] se os negros considerarem que as raças não existem, acabarão também por achar que eles não existem integralmente como pessoas, já que são parcialmente percebidos e classificados por outros. (GUIMARÃES, 1999, p.153-154).

A manutenção do termo raça na sociedade brasileira é trabalhada por Munanga (2005) no sentido de que não tenhamos dúvida, seja branco ou negro, na crença da

mistura racial para a formação étnica do Brasil. Porém, as políticas de reconhecimento das identidades “raciais”, as políticas afirmativas, trouxeram nos últimos anos o discurso de alguns antagonistas a essa proposta de que poderíamos estar criando um fosso entre dois grupos étnicos distintos, fazendo assim uma segregação entre brancos e negros. Munanga contesta tal ideia ao afirmar que a política do *apartheid* na África do Sul e a norte-americana contra a população negra não impediu a formação de famílias interétnicas.

Assim sendo, o termo *raça* se mantém entre nós com seu conteúdo social e político, tendo em vista não termos mais “*raça*” pura segundo a biologia, porém no cotidiano o termo está na cabeça do racista e de suas vítimas. Se, biologicamente o termo “*raça*” está morto, sociologicamente falando é uma categoria explicativa que ainda se faz presente entre nós e nos ajuda a compreender melhor a sociedade brasileira e, negar seu uso seria negar sua existência (MUNANGA, 2005, p. 53).

O autor é taxativo e aponta uma série histórica de como a humanidade tem se comportado de forma racista mesmo não usando o termo. A questão mais importante não está no conceito de *raça* e sim no racismo, na crença da hierarquização racista que desumaniza e justifica a discriminação existente. Ou seja, para existir, o racismo não precisa mais do conceito de *raça*.

As propostas de combate ao racismo não estão mais no abandono ou na erradicação da *raça*, que é apenas um conceito e não uma realidade, nem no uso dos léxicos cômodos como os de “*etnia*”, de “*identidade*” ou de “*diversidade cultural*”, pois o racismo é uma ideologia capaz de parasitar em todos os conceitos. (MUNANGA, 2005, p. 53).

Em meio a essa complexidade que envolve os conceitos de *raça* e *etnia*, auto afirmar-se negro ou afirmar a identidade negra no Brasil representa um tema ainda em discussão e que requer aprofundamento. Para Gomes (2005), a identidade negra possui dimensões de ordem pessoal e social. Estando assim vinculadas, nossas identidades sociais enquanto sujeitos sociais e históricos são definidos no âmbito da cultura e da história. Afirma a autora que:

Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, reconhecer afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nesse processo, nada é simples ou estável, pois múltiplas identidades podem cobrar, ao

mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até mesmo contraditórias (2005, p.42-43).

Dar conta dessa complexidade requer levar para dentro das salas de aula as diversas visões de raça, racismo, preconceito, identidade, etnia, pertencimento cultural, entre tantas outras categorias que ajudam a compreender a vivência/convivência fincada no diálogo, no qual a diferença não signifique a oposição, a negação. O ato de identificar-se positivamente deve estar posto no debate do cotidiano escolar, sobretudo quando lidamos com a etnia negra que historicamente foi negatizada e ainda é tratada como minoria, ainda que representada por uma maioria social.

O ato de reconhecer está intrinsecamente vinculado ao de pertencimento, só quem conhece pode valorar e por isso as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERE's) podem ser compreendidas em seu cerne como um fundamento legal para a valoração do pertencimento étnico-racial com atitudes, posturas e valores positivos através de uma política curricular efetiva. A definição de reconhecimento está intrinsecamente relacionada à de pertencimento nas DCNERE, sendo compreendida como:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (BRASIL, 2004, p. 10).

Reconhecer os negros significa combater o mito da democracia racial que, mesmo cientificamente questionada e ofuscada pelo Estado brasileiro ao promulgar a lei 10.639/03, ainda se faz presente nas ações, gestos e posturas em nosso cotidiano. Assim, na escola como um espaço de relações sociais, é fundamental o trabalho de combate ao racismo e ao preconceito aprofundando temáticas de forma a ter esse reconhecimento perpassando por:

- Divulgação da história e cultura afro de resistência;
- Combate ao preconceito de toda forma busca-se o reconhecimento;
- Reconhecimento de políticas educacionais que estejam focadas na valorização da diversidade;
- Exigência de uma escola e, sobretudo seus professores, gestores, coordenadores pedagógicos preparados para o enfrentamento ao racismo e preconceito cotidianos em nossas escolas.

Gomes (2005) postula o pertencimento ao reconhecimento da identidade de forma positiva, estabelecendo um sentido de vinculação social de referência. O reconhecimento e o pertencimento partem, na concepção de Teixeira Júnior e Rodrigues Júnior, da vinculação com a diáspora negra.

Partimos do pressuposto e da compreensão de que a diáspora negra se caracteriza pela experiência de dispersão provocada pela escravidão. Experiência essa vivenciada sobre o regime de violência e de produção de não existência. Compartilhamos também o entendimento da ideia de diáspora como um empreendimento político, histórico e filosófico descentrado, ou mais precisamente, multifacetado. O deslocar-se produz a necessidade e a capacidade de resignificação, ou seja, a diáspora negra é também um empreendimento inventivo, o qual reconfigura determinadas noções de pertencimento. Dessa forma, não pensamos a identidade no singular, como essência, o território somente como algo fixo, centrado e o estado-nação como elemento determinante na relação da cultura como o lugar e suas implícitas “ecologias de pertencimento” (TEIXEIRA JÚNIOR e RODRIGUES JÚNIOR, 2014, 130).

Essas ecologias de pertencimento apontadas pelos autores estão direcionadas com o que dizem as DCNRE's ao elencar as características que nos levam ao pertencimento e valoração étnico-racial.

Os pontos aqui levantados, se considerados na formulação de políticas públicas efetivas, representam um caminho a seguir. Para tanto, requer que todos os envolvidos com a educação compreendam que não se trata de uma questão meramente legal. Está na lei, mas ter que cumprir implica o reconhecimento de que o pertencimento está atrelado às políticas públicas de ações afirmativas⁴.

⁴ As políticas afirmativas podem ser compreendidas como políticas de reparação (reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade de um povo). Elas ganharam força na última década a partir do Decreto nº 4.228 de 13-05-02 pelo qual foi instituído o Programa Nacional de Ações Afirmativas, mas

As nossas múltiplas identidades e pertencimentos sempre existiram, mas ficavam esquecidas quando as relações interidentitárias nos forçavam a uma definição homogênea exclusiva: ser brasileiro. O debate sobre as identidades culturais foi reacendido nos últimos anos com a publicação da lei 10.639/2003 e seus derivados, gerando assim a necessidade de refletir sobre o pertencimento étnico. (OLIVA, 2012).

Isso porque, estudar a história e a cultura afro-brasileira perpassa obrigatoriamente pelo campo das identidades. O estudante tendo acesso ao debate e à problematização sobre a temática poderá/deverá questionar diversos conteúdos cotidianos tidos como verdades absolutas. Em algum momento histórico seja pessoal ou coletivo somos forçados a reconhecer, defender ou até mesmo negar nosso pertencimento étnico-racial.

Para Oliva (2012), as relações identitárias, o multiculturalismo e os mecanismos relacionais devem tencionar a escola a assumir uma nova postura perante a pluralidade cultural e as identidades plurais brasileiras. O estudo das identidades na escola é importante para que os estudantes possam compreender o papel formativo e funcional do cotidiano. Estudar o processo de pertencimento identitário nos faz adentrar nas relações mais íntimas e cotidianas dos estudantes, seja em casa, na escola, na sociedade de modo geral. Significa gerar a possibilidade de desnaturalizar os fatos, as desigualdades construídas em razão das diferenças; representa não opor o outro a si próprio e sim compreender a relação estabelecida entre ambos.

Os campos teóricos divergem sobre alguns termos: identidade, raça, etnia, racismo, preconceito-racial, discriminação racial, democracia racial como vimos anteriormente. Ao analisarmos estes conceitos percebemos o quanto alguns mitos e

é uma luta dos movimentos sociais pela reparação histórica do racismo e preconceito vivido sobretudo pela população negra brasileira. Para aprofundar no tema ver: VALENTE, Ana Lúcia. Os negros, a educação e as políticas de ação afirmativa. Revista Brasileira de Educação, nº 19, Jan/fev. /Mar/abr., 2002, p. 76-86. Outra leitura bem atual sobre o tema: SILVA, Glênio Oliveira; SILVA, Lázara Cristina da. Educação das relações étnico-raciais em suspensão. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. Ver também MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 2003.

valores estão arraigados na sociedade brasileira como sendo pressupostos dos povos negros.

Tendo por base a construção da cultura brasileira pelo viés da pluralidade, a escola tem papel fundamental nessa construção de forma que deve problematizar contextos e práticas cotidianas. Nessa direção, argumentamos em favor de o docente trabalhar estas e outras questões elencadas levando em consideração que o espaço escolar constitui um *lócus* privilegiado para a formação de conceitos, construção de identidades e de subjetividades.

Nesse sentido, entendemos que para que haja uma efetiva prática da lei 11.645/2008, que ampliou o conteúdo da Lei 10639/2003 para incluir nos currículos escolares a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena, além da afro-brasileira, necessitamos estudar e pesquisar cada vez mais sobre a história e a cultura desses grupos étnicos para conhecer e valorizar nossas tradições culturais, possibilitando assim o exercício da alteridade tanto para os estudantes negros como também para os não negros.

Diante do exposto nos questionamos: como o ensino de história nos anos finais do ensino fundamental pode contribuir para a construção do sentimento de pertencimento cultural negro nas escolas, assim como gerar o princípio de alteridade entre as crianças e adolescentes? Portanto, perante as análises desenvolvidas ao longo do processo de leitura, estudos e escrita, essa pesquisa objetivou compreender a relação entre o ensino de história e a construção do sentimento de pertencimento cultural de estudantes negros nos anos finais do ensino fundamental.

Assim sendo, buscamos especificamente: a) identificar formas de representação de estudantes negros presentes no ambiente escolar; b) identificar a compreensão dos estudantes sobre os conceitos basilares das relações étnico-raciais tais como raça, etnia, racismo, preconceito, intolerância e pertencimento cultural e suas manifestações no cotidiano da sala de aula; c) propor possibilidades de ensino de história para as relações étnico-raciais através de um projeto didático.

1.3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Os pressupostos teórico-metodológicos desta pesquisa têm apoio em Hall (2015), que aponta uma crise de identidade na pós-modernidade, fazendo com que, cada vez mais o homem moderno esteja fragmentado. Bauman (2003) em seus estudos sobre a modernidade líquida afirma que o homem tem não só desagregado sua identidade, como a tem deslocado.

Nessa perspectiva, a escola é vista por muitos como um instrumento de afirmação social e o currículo por ela vivenciado estaria disseminando o jogo de poder como afirma Silva, T. (2013), quando aponta o currículo como um território contestado. Santomé (2013) entende a escola como um espaço de possibilidades de mudanças, uma saída possível para a conformação social, assim como Silva, T. (2013) correlaciona de forma direta cultura e poder.

Desse modo, as teorias da reprodução social, produzidas no final dos anos 1960, atestam que os processos de produção de desigualdades sociais passam pelo currículo e pela escola. No currículo temos a “vontade de saber” e a “vontade de poder” o tempo todo em contrastes, compreendendo este currículo como um território de contestação. As teorias pós-críticas vão além, afirmando que não é só uma questão de desigualdades, mas as questões políticas e suas problematizações devem se fazer presentes no currículo (GABRIEL, 2008).

Os conceitos de currículo, cultura e conhecimento não são estáticos e na escola são disputados cada vez mais. Assim, se compreendemos o currículo como narrativa, cuja função é dar sentido às coisas, tornar o mundo inteligível, nossas crianças e jovens negros podem não estar tendo uma visão de si mesmos de forma positiva nessas narrativas escolares que se espalham pela sociedade em seu cotidiano de negação e subserviência historicamente construído. Entendemos que a escola e, sobretudo o ensino de história devem trazer à reflexão o seu papel formador dentro do que estudiosos da área têm anunciado como perspectivas para o ensino de história na contemporaneidade.

Munanga (2005) afirma ter sido a história do negro contada pelo outro, a identidade do negro brasileiro teria sido impedida de se manifestar, e buscado, por assim dizer, um *passing* em direção à cultura branca. Nesse caso, a centralidade para compreensão dos processos de formação identitária e de sentimento de

pertencimento cultural não deve ser colocada no âmbito do conhecimento conceitual apenas e sim na formação dos sujeitos que foram e são estereotipados pelos processos hegemônicos, sobretudo no espaço escolar.

Em razão do contexto descrito, optamos pela realização de uma pesquisa-ação por ser uma modalidade de pesquisa participante e um campo fértil para realização da pesquisa social, sobretudo na educação. Trata-se de uma forma de pesquisa engajada, diferenciando-se da pesquisa tradicional, considerada por alguns como muito distante da realidade prática. A pesquisa-ação carrega na própria nomenclatura sua ideia central e através dela o investigador procura intervir na prática de modo inovador, já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação de sua etapa final (ENGEL, 2000). Trata-se de uma possibilidade científica de investigação que permite ao professor perante a realidade do cotidiano escolar ser ele mesmo docente/pesquisador.

Desse modo, a pesquisa nos proporcionou uma observação *in loco* para investigarmos como estudantes negros e não negros têm lidado com os conceitos mais próximos da temática analisada: as relações étnico-raciais. Precisamos nesse percurso, criar condições de investigação que apontassem como esses estudantes têm se representado e representado o outro, como as diferenças têm sido trabalhadas no âmbito da escola a partir do ensino de história, vislumbrando se este tem logrado êxito na melhoria das relações étnico-raciais entre os estudantes a partir das práticas curriculares.

Nesse sentido, Tripp (2005) adverte ser a pesquisa-ação uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática. Assim sendo, é toda forma sistemática e empiricamente fundamentada para aprimorar a prática.

A elaboração e vivência de um projeto de intervenção teve o propósito de experimentar, olhar e refletir sobre a prática para buscar melhorá-la. Assim, o aporte teórico-metodológico direcionou a pesquisa para uma abordagem qualitativa dos dados coletados e tratados a partir de instrumentos adequados à adoção de técnicas de análise qualitativa de pesquisa em ciências sociais.

A pesquisa teve como campo de investigação uma escola pública do município de Ipojuca⁵, que integra a Região Metropolitana do Recife, e para o qual, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE) oferecem um indicativo sobre o sentimento de pertencimento cultural dos habitantes da região.

O Censo de 2010 registra uma população em grande medida considerando-se parda 63%, ao mesmo tempo que registra apenas 8% da mesma considerando-se preta. Esses dados chamam atenção por se tratar de uma região historicamente ligada ao tráfico de escravos durante o processo de colonização ao qual esteve subordinada por mais de trezentos anos. Interessante também observar que quase 600 pessoas no município se consideram amarelas, enquanto 19 se autodeclaram indígenas.

A experiência didática que nos ofereceu os dados para análise foi realizada com cinco turmas de oitavos anos. A escolha pelas turmas se deveu à tentativa de compreender como esses jovens estão lidando como os conceitos históricos inerentes às relações étnico-raciais, tendo em vista já estarem na fase de transição para o ensino médio.

Os instrumentos para obtenção dos dados constituíram-se dos materiais produzidos nas intervenções realizadas com os estudantes durante as vivências de um projeto de intervenção pedagógica planejado para um período de 9 (nove) meses.

Assim, o projeto didático apresentado como proposição, em cumprimento ao requisito do Mestrado Profissional em Ensino de História, extrapola a dimensão de uma proposição idealizada para se inserir no âmbito de um projeto vivenciado com 166 estudantes matriculados nos oitavos anos do ensino fundamental da escola Municipal Complexo Educacional. O projeto vivenciado com os estudantes foi intitulado: Identidade Cultural Negra na Escola e terá suas etapas detalhadas no produto desta dissertação que será apresentado sob o formato de uma cartilha.

Essa dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro apresentamos um debate teórico sobre “A educação e o processo de luta antirracista no Brasil”. Para tanto nos aproximamos dos teóricos que estudaram a luta dos movimentos sociais e a busca pela escrita e efetivação de leis no combate ao racismo através da educação.

No segundo capítulo “O currículo do ensino de história e o sentimento de pertencimento cultural de estudantes negros” realizamos uma reflexão sobre o

⁵ Ipojuca é um município brasileiro do estado de Pernambuco. Pertence à Mesorregião Metropolitana do Recife e à Microrregião de Suape.

currículo e sua relação direta com a construção das identidades e o jogo de poder nele presente. Nesse capítulo discutimos a relação entre identidade, diferença e cultura mediadas por relações de poder presentes no currículo escolar.

No terceiro e último capítulo, “Relações étnico-raciais no ensino de história: possibilidade de construção do sentimento de pertencimento cultural de estudantes negros”, apresentamos os achados da pesquisa analisando os mesmos com base em nosso campo teórico aportado.

2 A EDUCAÇÃO E O PROCESSO DA LUTA ANTIRRACISTA NO BRASIL

2.1 AS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS E O PROCESSO DE LUTA ANTIRRACISTA NO BRASIL: LEI 10.639/03 E O SEU CONTEXTO HISTÓRICO

A necessidade de ensino da história do negro no Brasil vem de longa data. Foram muitas as propostas⁶ de inclusão nos currículos escolares de conteúdos referentes à África e aos africanos, sua trajetória no Brasil; os processos de escravização, as formas de resistência, o legado econômico e cultural. Contudo, apesar de uma grande parcela de estudantes do ensino fundamental serem afro-brasileiros, suas culturas só muito recentemente começaram a ganhar legitimidade no espaço escolar.

Assim, inferimos que tratar da questão étnico-racial nos currículos escolares requer políticas delineadas e definidas de modo a garantir continuidade e aprofundamento de questões cruciais para a educação brasileira. Nesse sentido, entendemos que entre a promulgação e a efetivação de uma lei há um longo caminho a ser percorrido e quando se trata das relações étnico-raciais denota ser um trabalho mais difícil para se conseguir a travessia da ponte entre a lei escrita e seu cumprimento.

O histórico de construção dessas políticas remonta aos anos 1950, quando da realização do Primeiro Congresso Brasileiro Negro promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN). O TEN, por sua atuação político-cultural denunciando o preconceito, criticando as “abordagens científicas” em relação ao negro, divulgando ideias de reconhecimento do negro como cidadão brasileiro, representou um marco nas lutas e conquistas da população negra (AMORIM, 2011).

A partir da luta dos movimentos sociais, diversas leis foram promulgadas nos âmbitos municipais e estaduais⁷, representando uma primeira vitória rumo ao

⁶ Garrido e Silva fizeram um levantamento dos estudos que buscaram aferir a efetivação da lei 10:639/03 em diferentes regiões do país. As autoras apontam ser a lei conhecida na maioria dos âmbitos escolares assim como as diversas práticas escolares mostram que existe ao mesmo tempo práticas exitosas e outras não tão bem-sucedidas. Para maiores detalhes ver: SILVA, Lúcia Helena Oliveira; GARRIDO, Míriam Cristina de Moura. Lei 10.639/03: dez anos depois entre pressões e efetivações. In: MOLINA, A.H.; FERREIRA, C.A.L. (Org.). *Entre textos e contextos: caminhos do Ensino de História*. Curitiba: CRV, 2016.

⁷ As DCNRE apontam algumas dessas conquistas: Constituições Estaduais da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis

processo de formulação da lei 10.639/03. A esse respeito, Nascimento (2005, p.23) afirma ser

Importante destacar a luta dos movimentos sociais ao criar um conjunto de estratégias por meio das quais os segmentos populacionais considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que estas sejam tratadas de forma justa e igualitária, exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano. Nesse sentido, é na escola onde as diferentes presenças se encontram e é nas discussões sobre currículo onde estão os debates sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos alunos e alunas.

Podemos afirmar que a resistência negra à escravidão foi um primeiro passo na construção do sentimento de pertencimento da identidade negra. Nessa direção, podemos assegurar que os movimentos sociais tiveram e têm papel fundamental na discussão sobre os negros na sociedade brasileira. Os movimentos negros no Brasil tiveram uma luta sangrenta de combate primeiro à escravidão, depois ao racismo e, hoje a sua efetivação no espaço social de direito.

O autor Domingues (2007) divide a luta antirracista em três fases durante a república; a primeira fase compreendendo a primeira república (1889-1937), período no qual a libertação da escravidão só fez aumentar o abismo social para os negros. Nesse mesmo tempo inúmeros grupos surgiram na luta em defesa do espaço do negro na sociedade. Domingues cita vários jornais contestatórios da época.

Na segunda fase (1945-1964), tivemos o Estado Novo período em que a repressão aos movimentos sociais foi forte, porém estes não deixaram de lutar. Dos inúmeros grupos que surgiram à época, como: a Frente Negra Brasileira (FNB), a União dos Homens de Cor (UHC), O Teatro Experimental do Negro (TEN); estes dois últimos tiveram importante papel social, mesmo não sendo os primeiros, eles ganharam maior visibilidade no campo educacional.

O Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado no Rio de Janeiro, em 1944, tinha Abdias do Nascimento como sua principal liderança. A proposta original era formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas progressivamente o TEN adquiriu um caráter mais amplo: publicou o jornal *Quilombo*, passou a oferecer curso de

ordinárias, como lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo. (BRASIL, 2004, p. 8)

alfabetização, de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe; tempo depois, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, com repercussão na opinião pública. Defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país (DOMINGUES, 2007, p.10).

Num terceiro momento (1978-2000), em plena ditadura militar, mais uma vez os movimentos são perseguidos, diminuem, mas não encerraram suas ações, tanto que em 1978 surgiu o Movimento Negro Unificado (MNU). Pela primeira vez um movimento negro teve um programa de ação, inclusive com resoluções voltadas para a educação.

No Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações “mínimas”: desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2007, p. 15).

É a partir daquele período que o dia 13 de maio passou a ser postulado como o dia nacional de denúncia contra o racismo, e o termo ‘negro’ passou a ter seu sentido positivado pelos movimentos sociais. Para tanto, a luta buscou o viés educacional,

O movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia Inter étnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica (DOMINGUES, 2007, p.16).

Hoje, o dia 13 de maio representa muito mais um dia de luta antirracista, do que um dia de comemoração pela libertação da escravidão. Abreu e Mattos (2008), no entanto, questionam esse viés de negação de o dia 13 de maio representar na atualidade um dia de festejar.

O 13 de maio, por exemplo, no final do século XIX foi festejado como uma conquista por lideranças abolicionistas e pelos próprios escravos. Até pouco tempo atrás, comunidades de descendentes de cativos, no estado do Rio de Janeiro, comemoravam o 13 de maio em reuniões de jongo. (P. 16).

Nesse sentido, entendemos ser necessária a devida contextualização do valor dado a tais comemorações pela sociedade brasileira em fins do século XIX e a compreensão que temos do processo de extinção da escravidão na atualidade.

Quando temos as comemorações dessas datas, a exemplo do dia 13 de maio e do dia 20 de novembro, o que tem acontecido é a continuidade da costumeira celebração cultural brasileira miscigenada quando se quer trabalhar na escola, algo sobre os negros. Ao contrário de a data representar uma oportunidade para reflexão e discussão sobre um processo de escravização que marcou a história da sociedade brasileira, na maioria das vezes são convocados grupos de capoeiras, de maculelê, de maracatu, promovendo a festa pela festa, a dança pela dança, transformadas quase em uma alegoria. Assim, ao mesmo tempo em que é importante historicizar as datas ditas comemorativas, faz-se necessário questionar os interesses em comemorar ou protestar em tais datas.

No Estado de Pernambuco a questão étnico-racial nas escolas não difere muito das realidades vivenciadas nos outros estados da federação. No âmbito local a construção da identidade cultural perpassa pela formação plural, tendo em vista Recife, assim como Salvador e São Luiz, terem sido as cidades que mais receberam escravizados durante a colonização do Brasil. Isso representa um dado importante, tendo em vista a população de Pernambuco ser pluriétnica. Em relação a esse dado, indagamos: será que esta população, em específico a população negra vê-se contemplada nos currículos escolares?

Como dito anteriormente, as lutas antirracistas no país, principalmente, do movimento negro, em especial do Movimento Negro Unificado (MNU) não são poucas nem recentes e delas resultou a lei 10.639/03. Não é de hoje que os grupos organizados lutam pela inclusão social de seus efetivos, de forma ampla e integrada na sociedade. Assim, diante das lutas dos movimentos sociais, a sociedade civil organizada propôs e o governo federal aprovou a lei 10.639/03, que altera o Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 para tornar obrigatório aos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos ou

particulares, o ensino da História e cultura afro-brasileira, incluindo o estudo e análise da história da África e dos africanos.

A partir de então os currículos escolares passaram a contar com a obrigação de incluir o estudo sobre as lutas dos negros no Brasil, a cultura negra de forma ampla e sua participação na formação da identidade nacional, tendo como norte a influência dos negros nos diversos segmentos sociais, sejam eles políticos, econômicos e ou social que compõem a história do Brasil.

Segundo Santos (2005), afirmando as palavras do estudioso Francês Roger Bastide, os negros precisarão realizar uma “segunda abolição”. Ou seja, precisam conquistar a liberdade numa dimensão mais ampla, que envolva o reconhecimento do legado cultural dos seus ancestrais, de suas múltiplas formas de participação para a formação econômica do país, de sua participação social, política e econômica na construção da sociedade brasileira. Essa segunda abolição de que fala o autor poderá ter na Lei 10639/2003 uma de suas ferramentas de luta e de conquista.

A princípio faz-se importante termos uma lei que visa o estabelecimento da cultura negra no âmbito escolar, porém é também inevitável o questionamento: seria necessária uma lei que obriga a inclusão nos currículos de conteúdos da cultura africana e afro-brasileira para serem ensinados à população brasileira, que em sua maioria é formada por afrodescendentes?⁸ Seria necessário obrigar que a população estudasse seu próprio passado com um olhar crítico, valorizando os aspectos positivos de sua cultura?

Contudo, em um país que foi um dos últimos a acabar com a escravidão nas Américas não era de se esperar que esta lei fosse posta em prática com facilidade. Nesse sentido, preocupa-nos o fato de tendo sido promulgada em janeiro de 2003, quinze anos depois ainda estejamos discutindo a implementação da Lei, quando na verdade deveríamos estar falando sobre sua efetivação.

No entanto, tendo em vista que boa parte, para não generalizar, dos profissionais em educação não teve uma formação plural, não aceita e/ou não compreende o significado histórico-social desta lei, sua implementação/efetivação tem se dado de forma lenta e gradual.

⁸ Falamos em maioria tendo em vista o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no último censo 2010 apontar as pessoas se declarando pretas (7,6%) e (43,1%) pardas, representando assim a maioria da população brasileira. Se fizermos a junção de pardos e pretos, pois quem se autodeclara pardo ou preto pode ser considerado negro na concepção de alguns estudiosos devido as condições socioeconômicas desses dois grupos serem semelhantes.

Nesse sentido, as lutas dos movimentos negros têm sido visibilizadas na escola, sobretudo depois de sua participação fundamental para elaboração da lei 10.639/03, em razão de, desde as primeiras décadas da República já haver questionamentos sobre a falta de um trabalho nas escolas brasileiras sobre a participação social do negro.

2.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

Quando se fala em legislação educacional devemos considerar que não é recente a preocupação em relação às questões étnico-raciais. Desde a Constituição Federal (CF) de 1988, conhecida como a constituição cidadã, havia proposta de combate ao preconceito racial. No artigo 3º, inciso IV há a garantia de que a República Federativa do Brasil deverá “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

A reabertura política fez com que os direitos fossem perfilhados pela ação do Estado que toma para si a luta contra o racismo. Houve de certa forma um reconhecimento do Estado em relação a essa questão. Como desmembramento dessa política de Estado no combate ao racismo, tivemos em 1989, lançada a Lei nº 7.716 que “define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor”. Em 1997, a Lei nº 9.459 altera o Art. 1º desta última para acrescentar que “serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”. Com isso se impôs crime aos atos de racismo no Brasil como política estatal. Assim sendo, a Constituição de 1988 representa um ganho significativo na relação do Estado com a sociedade civil na luta antirracista. De acordo com Nunes (2010) a Carta Magna

Promulgada em outubro de 1988, a nova Constituição brasileira nasceu no momento em que agonizava um modelo de Estado e após a emergência de novos atores coletivos. Muitos destes atores coletivos, membros da sociedade civil, entraram em debate e disputa teórica e política durante a Constituinte. A Carta Magna que surgiu desse embate ficou conhecida como Constituição Cidadã. Ela pode ser considerada, para fins deste estudo, como marco legal inicial do reconhecimento, por parte do Estado, da pluralidade cultural brasileira, aspecto importante para a emergência de um debate mais

aprofundado, em âmbito nacional, sobre um modelo de educação antirracista. (P. 46).

Para Nunes (2010), a Constituição de 1988 representou a garantia da universalização dos direitos humanos no Brasil, enunciou a garantia da proteção da liberdade e da igualdade entre os cidadãos, sem distinção de sexo, raça e religião. Assim sendo, ao mesmo tempo, levou em conta a diversidade étnica e o pluralismo cultural do povo brasileiro quando, por exemplo, reconheceu os direitos das comunidades quilombolas e indígenas, que na atual conjuntura sofrem sérios riscos de retrocesso diante das lutas atuais pela manutenção de direitos conquistados, mas ameaçados de perpetuação das desigualdades sociais, por forças hegemônicas, atualmente no poder. Enquanto tecemos esse trabalho, vivemos no Brasil um tempo de incertezas e muito do que havíamos conseguido como direitos, está sendo colocado em segundo plano.

A luta antirracista teve seu desdobramento em legislações educacionais específicas e em referenciais para elaboração de currículos. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), editados entre 1997-1999, apesar das críticas aos documentos destinados ao ensino fundamental e médio em razão da fragilidade conceitual no trato dado à diversidade cultural brasileira, não deixaram de representar discretos avanços. Isso porque a temática “Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional (...)” (BRASIL, 1997, p.19).

Por outra parte, a sanção da lei 10.639/03 teve como importante desdobramento a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERE) e o plano de implementação dessas mesmas diretrizes. A Resolução nº 01/2004 do CNE/CP institui as DCNERE que têm origem no parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Nesses documentos são explicitadas questões e orientações para realização de práticas docentes voltadas para a educação das relações étnico-raciais.

As historiadoras Abreu e Mattos (2008) fizeram uma análise crítica dos PCN's e das DCNERE, apontando diferentes leituras do parecer desta última pela comunidade acadêmica especialista no assunto e diversas problemáticas advindas das Diretrizes para efetivação da lei 10.639/03. Ambos os documentos, segundo as

autoras, vinculam identidade a cultura, cultura-identidade, o que poderia resultar na interpretação de defesa do essencialismo cultural ou identitário.

Ao discutirem a noção de pluralidade cultural nos PCN's, as autoras sinalizam que a leitura do documento não é unívoca e que as possibilidades de diferentes leituras poderiam levar a uma compreensão de que temos dois modelos antagônicos de "brasilidade". De um lado estaria a identidade brasileira mestiça e do outro um novo modelo multicultural forjado pela soma das subculturas (afro-brasileiro, ítalo-brasileiro, entre outros). Para evitar essa dicotomia as autoras analisam a cultura como processo e, sendo as identidades coletivas construções culturais devem ser concebidas pelo viés histórico e relacional. Para tanto, referindo-se aos PCN's, apontam que:

As pluralidades culturais podem permitir problematizar de forma criativa a multiplicidade (ou homogeneidade) cultural que efetivamente compõe cada ambiente escolar. Podem ajudar a investigação, na sala de aula, na escola e no bairro, sobre as identidades construídas pelos alunos ou a eles atribuídas. Todos os alunos se atribuem as mesmas categorias de cor, religião ou ascendência? Estamos num ambiente multiétnico e plural do ponto de vista cultural, religioso ou musical? Como isso se produziu historicamente? O tema transversal da pluralidade cultural, entendido de forma dinâmica e histórica, possui um grande potencial de inclusão e de educação para a tolerância, objetivos centrais a serem perseguidos pelos educadores. (2008, p. 8).

As referidas autoras questionam a noção de pluralidade cultural presente nos PCN's e o estímulo à tolerância intercultural. O tolerar não significa aceitar, se trabalharmos os PCN's e ou as DCNERE na perspectiva da tolerância pouco avançaremos, levando em consideração a multiplicidade cultural que é a escola, a sala de aula com os seus estudantes e suas identidades. Tolerar não é dialogar. Tolerar é aceitar de forma forçada o outro, podendo nesse sentido até ser de forma negativa. A pluralidade pode ser concebida no e pelo diálogo, no respeito mútuo, na alteridade, sempre problematizando e desnaturalizando as relações.

A educação para as relações étnico-raciais, já estava configurada desde os PCN's com o tema transversal Pluralidade Cultural. Porém, diferentemente dos PCN's, as DCNERE "não se referem apenas à pluralidade cultural, mas se propõem desenvolver diretamente políticas de reparação e de ação afirmativa em relação às populações afrodescendentes". (ABREU E MATTOS, 2008, p.8-9). Temos desse modo, um viés eminentemente político como foco central no combate ao racismo na

escola. Abreu e Mattos (2008) delineiam em seu texto críticas às Diretrizes que acabam por apresentar rebatimento na efetivação da lei 10.639/03. Apresentamos algumas dessas críticas que colaboram com a discussão aqui traçada:

“Essencialização” dos grupos culturais como realidades fixas e imutáveis que precedem processos sociais em que estão inseridos (p. 09);

Possibilidade ao “naturalizar” os grupos étnico-raciais alargando as fronteiras Inter étnicas (p. 09);

Simplificação histórica em ser negro enquanto descendente de escravizado africano e o branco ser “senhor” descendente de europeu no Brasil, os termos branco e negro estão grafados no singular (p. 09);

Os processos de trocas culturais e hibridização das culturas não são mencionados como possibilidades de trabalho com culturas (p. 12);

Afro-brasilidade como continuidade ou descontinuidade do que seria sua base africana ou brasileira, seria uma nova cultura? (12);

A leitura errada das DCNERE pode mumificar as manifestações culturais da “cultura negra” quando não vinculadas a grupos e ou associações apresentando suas transformações e significados ao longo do tempo (p.12);

Heroicizar negros e negras apresentadas como destaque para seus estudos biográficos em sala correndo o risco de recriar uma historiografia de grandes mitos e heróis outrora “brancos”, agora os “negros” em destaque. (p.12).

Todos os pontos elencados pelas autoras são relevantes para pensarmos o ensino e a aprendizagem das relações étnico-raciais no Brasil através do ensino de história. A literatura estudada vai deixando evidente que esse não é um tema fechado, pronto e acabado, ao contrário, as divergências são inúmeras.

Por ser complexo o tema, Abreu e Mattos apontam que há estigmas a serem combatidos tanto do negro vinculado quase que exclusivamente à opressão, à escravidão quanto ao do branco à liberdade. “Negros e brancos são construções históricas bastante problemáticas e de fronteira difusa na experiência brasileira”. (2008, p.11). Concordamos com as autoras que se tratam de construções históricas o ser branco, e ser negro no Brasil, porém reconhecemos que o branco brasileiro não precisa socialmente se afirmar, no caso dos negros o tempo todo tendem a ser questionados sobre seu pertencimento, sua capacidade cognitiva, sua idoneidade e em vários outros âmbitos da sociedade.

Olhar para as DCNERE requer uma atenção redobrada nos seus significados e, como ela vai ser efetivada ou não, depende dos vínculos dos docentes, coordenadores e gestores com a lei e com as possíveis leituras feitas da mesma. Gomes nos chama atenção para termos um olhar direcionado, afirmando que

É bom atentar para o título das diretrizes: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ou seja, a discussão sobre a África e a cultura afro-brasileira encontra-se em um campo mais amplo: a educação das relações étnico-raciais. Talvez seja essa a novidade mais interessante que as diretrizes trazem. A discussão sobre a questão africana e afro-brasileira só terá sentido e eficácia pedagógica, social e política se for realizada no contexto de uma educação para as relações étnico-raciais. (GOMES, 2013, p.81).

Esse olhar, como atesta Gomes, é para pensar nas relações que se estabelecem na escola, o tempo todo, entre as etnias que nela interagem. As observações de Abreu e Mattos, nesse sentido, ao questionar uma possível naturalização ou simplificação em ser negro ou branco no Brasil ajuda no debate a respeito da necessidade de historicizar o tema. A definição dada nas DCNERE ao não historicizar e problematizar a questão do que é ser branco ou negro, quase lembra um processo binário, ou isso ou aquilo, dois elementos distintos e separados, por isso, não colaboram muito na discussão da realidade da população brasileira que em sua maioria tem na mistura étnica seu ponto de partida familiar.

As autoras lembram que no período da política da ideologia do branqueamento, muitos brancos tornaram-se descendentes de ex-escravos. Mesmo defendendo um viés político de identidade cultural as DCNERE, ao não postularem essa questão histórica, possibilitam a leitura de forma errônea por parte daqueles que estão tentando efetivar a lei. Desse modo, ao não citar o processo de hibridização como possibilidade didática de se trabalhar as relações étnico-raciais, as autoras questionam uma vez mais as DCNERE por sua tendência a “afirmar a existência de uma cultura negra e africana em oposição a um padrão cultural e estético branco e europeu”. (ABREU E MATTOS, 2008, p.13). As mesmas, questionam se o negro já não teria produzido cultura própria vivendo em meio às práticas culturais do Brasil. Também se não podem partilhar elementos da cultura europeia e vice-versa.

Não podemos criar a expectativa de existência de culturas cristalizadas no tempo ou preservadas intactas ao longo de tantas gerações. A diversidade cultural brasileira, e sua tão propalada pluriculturalidade, deve ser pensada levando-se em consideração os intercâmbios e as trocas culturais, de forma a colocarem evidência a pluralidade da própria experiência negra no país. Persistentes são as ações e políticas que mantêm e renovam as desigualdades e hierarquias raciais em nosso país (ABREU E MATTOS, 2008, p 17).

Contudo, é preciso levar em consideração que as DCNERE se vinculam à ideia de reparação histórica dos direitos da população negra do Brasil, por meio da educação das relações étnico-raciais. Não seria, no entanto, uma negação das contribuições da população branca, mas a valorização da produção cultural do negro.

O combate ao racismo nesse sentido está na descrença do mito da igualdade racial, da política do embranquecimento de nossa população. A imposição homogeneizante do modelo europeu sobre o negro foi e é fortemente imposta. As “diretrizes” não negam a hibridização cultural no Brasil, buscam antes valorar a “cultura negra”, positivá-la. O problema central está na massificação e na uniformização historicamente construídas.

Apesar de, segundo as autoras, serem apresentadas nas DCNERE duas perspectivas, ora uma identidade negra essencial, ora outra historicizada, as mesmas apontam que uma solução aparente é fugir do essencialismo e aceitar a hibridização. Uma política de identidade, autenticidade, requer um olhar aprofundado para as trocas culturais. A identidade negra e as culturas híbridas podem ser compreendidas a partir da visão de Hall (2003), pois, ao tentar lutar contra o racismo, podemos o estar promovendo mesmo sem querer.

O momento essencializante é fraco porque naturaliza e des-historiciza a diferença, confunde o que é histórico e cultural com o que é natural e biológico e genético. No momento em que o significante ‘negro’ é arrancado de seu encaixe histórico, cultural e político, e é alojado em uma categoria racial biologicamente construída, valorizamos, pela sua inversão, a própria base do racismo que estamos tentando desconstruir (HALL, 2003, p 345).

Nesse sentido, é fundamental questionar a hibridização cultural no Brasil e a sua multiculturalidade. O pesquisador Silva (2007) questiona dois pontos cruciais dos pareceres que deliberaram as Diretrizes: “sociedade multicultural” e “sociedade pluriétnica”. A sociedade atual é muito mais dinâmica do que duas, três décadas atrás.

A formação do Brasil perpassou pela mistura étnica de vários povos, porém na prática escolar muitos dos atores não se sentiam presentes e passavam como coadjuvantes da história, sobretudo pelo ensino de história. Nos dizeres do autor,

A educação multicultural pressupõe modos de atuação diversos, num constante diálogo com a sociedade, com a intenção deliberada de desfazer preconceitos, promover a igualdade de oportunidades e adotar políticas de valorização de culturas historicamente marginalizadas. Trata-se, em outras palavras, do indispensável resgate da memória étnica, ligada entre outras coisas, aos temas de identidade cultural e diversidade cultural. (2007, p.6).

Quando a questão é sociedade pluriétnica há a afirmação de que ambas estão atreladas, são indissociáveis. Uma sociedade multicultural é também pluriétnica, contudo as relações sociais desses diversos grupos podem apresentar problemas, como na questão dos negros e indígenas brasileiros que sofreram e sofrem inúmeros preconceitos. Somente com políticas públicas afirmativas e eficazes poderemos ter uma melhora nessas relações. As leis 10.639/03 e 11.645/08⁹ representam possibilidade histórica construída pela sociedade brasileira rumo ao desenvolvimento das relações étnicas em nosso país de forma positiva. Santos corrobora com tal ideia, “os modos possíveis de ser somente se aprendem no exercício da existência na convivência com os outros possíveis: a pluralidade.” (2005, p. 219).

As dificuldades de implementação da lei 10.639/03 estão atreladas a esses e outros fatores. Outro ponto fundamental no tocante à lei são as legislações educacionais em relação à história do negro está nos temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1997), que não comportam de maneira satisfatória a história dos negros no Brasil. Os temas transversais até abrem

⁹. A lei 11.645/2008 estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio públicos e privados em todo o país. Em seu artigo primeiro a lei delimita que “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”. Extraído de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm acesso em 24/09/2017. A lei 11.645/08 foi o resultado da luta dos povos indígenas pela sua visibilidade nos espaços escolares ao atualizar a lei 10.639/03 incluindo o estudo dos povos indígenas e suas diversas formas de participação na formação histórica do Brasil. Neste trabalho preferimos utilizar o histórico da lei 10.639/03 devido a sua força política ser bastante representativa como um ganho na luta antirracista no Brasil, um verdadeiro marco nessa relação de forças entre a sociedade civil e o Estado brasileiro

espaço para a discussão, a pluralidade cultural e étnica (respeito, justiça e diálogo), mas não focam em específico a questão étnico-racial. Houve a necessidade de criação de leis e diretrizes para o trabalho docente com as relações étnico-raciais dos negros e dos indígenas, principalmente.

Nesse sentido, é preciso diferenciar as diretrizes dos parâmetros. Estes não são obrigatórios, constituem referências para elaboração de propostas curriculares, têm por base a lei, mas não são instrumentos regulatórios, já as Diretrizes são normas obrigatórias para educação e, instituídas por Resolução¹⁰, logo têm força de lei.

O governo federal por meio do Ministério da Educação (MEC) lançou o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2013). Nele o próprio governo reconhece que a lei 10.639/03 não está efetivada e requer um amplo esforço da comunidade escolar em sua efetivação, pois

O país precisa mobilizar sua imensa capacidade criativa e sua decidida vontade política para adotar procedimentos que, no tempo, alcancem a justiça pela qual lutamos. A educação, como um direito que garante acesso a outros direitos, tem um importante papel a cumprir e a promulgação da Lei 10639/03. (BRASIL, 2013).

A Lei 11.645/2008 também alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) incluindo os indígenas no estudo e debate das relações étnico-raciais no Brasil. Desse modo, há um reconhecimento da necessidade de incluir na LDB de 1996 as populações indígenas, tão pouco estudadas nas escolas brasileiras. No Brasil, para uma lei ter sua validade reconhecida precisa ser fiscalizada ao extremo, para que não fique existindo só no papel. É exatamente o que os movimentos sociais, em especial o movimento negro não quer que ocorra.

A educação brasileira, apesar das melhorias conquistadas nas últimas décadas, não alcançou um patamar de equidade de tratamento didático pedagógico entre suas etnias. O governo federal atesta essa dificuldade no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2013).

¹⁰ Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1 de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

No Plano há diretrizes para cumprimento pelas diversas instâncias governamentais e os respectivos papéis que cada um deve efetivar. Seu objetivo central é:

Colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária (BRASIL, 2013, p. 19).

Desse modo, a partir desse Plano de Implementação, o MEC deu maior visibilidade à questão das relações étnico-raciais na medida em que propõe uma mudança não apenas na legislação educacional, mas, sobretudo na prática escolar e na mentalidade de toda a população brasileira.

As leis 10.639/03 e 11.645/08 não visam apenas à adoção de novos conteúdos e métodos de ensino, na prática elas exercem um papel de reestruturação dos paradigmas brasileiros nas relações étnico-raciais e estes incluem uma revisitação aos currículos da educação básica e da educação superior, com vistas a promover transformações sociais.

É importante frisar que apesar do tempo de instituição das DCNERE ainda estamos falando em implementação ao invés de efetivação, isso comprova o quanto as relações étnico-raciais no Brasil estão permeadas de preconceitos, racismos, intolerâncias culturais. Para lutar por melhorias nas relações étnico-raciais o Estado brasileiro propõe a partir do Plano de Implementação diálogo entre os órgãos da federação, tendo em vista que

Deve ficar explícito que estamos aqui falando de processo de implementação da Lei, correspondendo a ações estruturantes que pretendemos que sejam orquestradas por esse Plano, pois todos os atores envolvidos necessitam articular-se e desenvolvê-las de forma equânime. Isso significa incluir a temática no Projeto Político Pedagógico da Escola, ação que depende de uma série de outras, como, por exemplo, o domínio conceitual do que está expresso nas DCN's da Educação para as Relações Étnico-raciais, a regulamentação da Lei pelo respectivo Conselho de Educação, as ações de pesquisa, formação de professores, profissionais da educação e equipes pedagógicas, aquisição e produção de material didático pelas Secretarias de Educação, participação social da gestão escolar, entre outros (BRASIL, 2013, p. 17-18).

A implementação da lei deve passar pela questão micro, pelas mudanças dos projetos políticos pedagógicos (PPP's) das escolas e macro referentes às legislações educacionais propostas pelo MEC. Talvez o principal agente nessa efetivação seja o docente, pois a ele competirá pôr em prática no cotidiano escolar ações de combate à desigualdade racial na educação, cabendo aos coordenadores pedagógicos a aplicação do referido plano, em conjunto com docente e estudantes.

Nesse contexto, observando as reflexões dos autores supracitados temos um quadro em aberto para a leitura e ação das legislações direcionadas as relações étnico-raciais no Brasil. Para trabalhar essa questão é fundamental compreender as diversas posições teóricas que abarcam o tema e traçar uma linha de trabalho que fuja ao máximo de estereótipos e simplificações, o tema requer estudo constante por parte daquele que trabalhe com a temática. A pluralidade cultural deve ser evidenciada no debate sendo apresentada de forma problemática e problematizada, construída historicamente.

3 O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E O SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO CULTURAL DE ESTUDANTES NEGROS

No capítulo anterior vimos que as legislações mais recentes trouxeram mudanças ao campo educacional no que se refere às relações étnico-raciais no Brasil. Pensar como elas têm sido colocadas ou não na prática a partir do currículo vivido será uma das razões da nossa incursão nesse capítulo que discutirá a relação entre identidade, diferença e cultura, mediadas por relações de poder presentes no currículo escolar. Compreendemos que é através do currículo prescrito que o Estado tem maior força para impor definições, mas entendemos também que existem mediações que podem reconfigurar tais definições.

No currículo estão envoltos o poder, a identidade e a diferença, e a cultura de um povo. Entendemos que não há neutralidade nas escolhas feitas no currículo, pois, toda escolha parte de elementos presentes num jogo de poder estabelecido socialmente e no currículo esse duelo se faz presente cotidianamente. Por outro lado, entre o prescrito e o vivido temos um hiato na sua efetivação e ou transformação, como analisaremos nesse capítulo.

3.1 CURRÍCULO, IDENTIDADE, CULTURA E PODER

As questões relativas ao currículo têm em seu cerne uma constante luta pelo poder. Essa luta oscila – ora mais, ora menos – entre políticas e práticas curriculares¹¹ comprometidas com a formação de sujeitos mais autônomos e/ou dependentes.

Lançando outro olhar para o currículo, podemos considerá-lo como um dos elementos que corrobora para o surgimento da autonomia. Na perspectiva de formação para a autonomia, uma das finalidades do currículo seria preparar o cidadão de forma crítica e participativa (SANTOMÉ, 2013). Trata-se da ideia de um currículo

¹¹ O currículo vivido é por assim dizer o currículo prescrito vivenciado na prática. Conhecido também como currículo oficial ou formal o currículo prescrito estabelece os conteúdos basilares de todas as disciplinas curriculares, correspondem as políticas curriculares governamentais, assim como as práticas curriculares representam o currículo vivido ou real. (MACEDO e MOREIRA, 2002; SILVA, 2010, 2013).

prático, que leva os estudantes à reflexão e ação sobre o seu cotidiano, principalmente aqueles dos grupos sociais subjugados historicamente.

Na atualidade, ainda vemos propostas curriculares dentro de uma perspectiva fordista¹² e, nessa concepção “o que menos importa é o sentido, a utilidade e o domínio real do que devem aprender” (SANTOMÉ, 2013). Santomé discute a alienação dos educandos nesse sentido de não reflexão sobre o que está sendo efetivado através do currículo no cotidiano escolar. É exatamente essa alienação que propaga a aceitação de colocação social subalterna, que aceita de forma velada o racismo, o preconceito, a intolerância religiosa, as desigualdades sociais. Esses aspectos levam o currículo a ser pensado como um instrumento de poder, pois através dele as forças dominadoras da sociedade impõem seu ritmo à escola e, por consequência, à sociedade. A aceitação ou até mesmo a negação do racismo no Brasil é nos dizeres de Gomes (2005) racismo ambíguo, pois ao negar sua existência ele vai se espalhando. Na mesma linha de raciocínio Gislene (2002) fala em racismo à brasileira, em razão de uma falsa complacência com que se trata os negros e mestiços.

Desse modo, é preciso desnaturalizar o currículo, assim como também compreender que ele forma, forja pessoas e subjetividades (AMORIM, 2011). Ou seja, ultrapassa o sentido estrito da palavra. Perceber que o currículo está entrelaçado à questão cultural do indivíduo, nos dizeres de Amorim, é compreender e trabalhar o currículo como experiências vivenciadas e conceber a cultura como um ato político. Nesse sentido, podemos compreender, assim como Hall (2015), que ao apontar o papel da cultura em todos os aspectos da vida social, ou seja, cultura com valor substantivo e epistemológico, compreendemos ser o currículo um espaço onde a centralidade da cultura não se discute.

Para Silva, T. (2014) o currículo passou a ser visto racialmente enviesado depois das problematizações dos Estudos Culturais¹³ e dos pós-estruturalistas. O

¹² Sistema de produção criado pelo industrial norte americano ficou conhecido como fordismo, devido ao seu nome, Henry Ford, no qual foi adotado por muitas outras indústrias com o objetivo de diminuir custos, padronizar e tornar mais eficiente a fabricação de um bem. Essa concepção de produção tem sido aplicada ao sistema educacional brasileiro. Podemos resumir essa influência com algumas características objetivas: uma educação eficiente, rápida e padronizada, no qual os estudantes assim como professores são meras ferramentas do sistema produtivo.

¹³ Os Estudos Culturais podem ser compreendidos como um campo de pesquisas interdisciplinares ou contra disciplinares, como corrente teórico-prática e plurimetodológica que compreende como indissociáveis e complementares a política do trabalho intelectual e a política de análise. Iniciados na Inglaterra na década de 1960 com o pesquisador Stuart Hall como um dos baluartes dessa visão

currículo como narrativa étnico-racial não significa só uma questão de acréscimo dessa discussão às narrativas hegemônicas, não se trata apenas de acrescentar os temas dos “vencidos”. A questão é analisar o processo histórico e político de sua negação, ou seja, o estudo sobre o racismo está diretamente associado ao estudo das representações, sendo esta uma construção linguística e discursiva que envolve relações de poder e essas questões devem-se fazer presentes no ensino de história, de forma problematizada.

Nesse sentido, precisamos considerar os limites e as possibilidades de um currículo que privilegie as relações étnico-raciais e o princípio da alteridade dando voz e vez a todos na construção de significados, ou seja, conceber o currículo como “documento de identidade” (SILVA, T., 2010). Identidade essa que deve ser arquitetada pelo ensino de história nos anos finais, sobretudo quando tem na sua base a problematização.

Diante do que os autores acima apresentam nos questionamos: como os nossos estudantes tem representado os negros na escola? Em que o ensino de história tem contribuído para uma representação positiva dos negros no Brasil? Estamos problematizando na escola as relações de poder presentes no currículo e a complexificação que o jogo de poder gera na escola? Diante dessas perguntas se faz oportuno recorrermos às concepções dos Estudos Culturais que têm raça e etnia entre suas principais categorias de análise, enquanto o currículo passa a ser entendido como um espaço de luta em torno da construção de identidades, como um campo de disputas, de invenção social e cultural (AMORIM, 2011).

Nesse viés, a representação na visão pós-estruturalista passou a ser concebida na dimensão do significante, como sistema de signos, como pura marca material, ou seja, a representação incorpora um viés material, externo, deixando de ser entendida como construção interna ou mental, sobretudo passa a ser concebida como um traço visível, exterior como uma fotografia, um desenho, uma pintura. Silva, T. nos alerta para um fator importante, ao afirmar que “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (2014, p. 91).

educacional os Estudos Culturais ganharam força e adentraram os Estados Unidos onde constituíram outro polo de atuação. Para melhor compreensão ver em específico o capítulo de abertura. SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Alienígenas na Sala de Aula: uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação. 6. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro Vozes, 2013.

Diante dessa afirmativa indagamos como as representações se fazem presentes no cotidiano escolar quando o negro é apresentado/representado no ensino e, sobretudo no ensino de história? Como os nossos estudantes negros se representam, ou melhor, quais representações de si mesmos apreendem? Quais sentidos lhes estão sendo atribuídos? Positivos? Negativos? Como os estudantes não negros se representam e representam os estudantes negros?

A autora Gabriel (2008) atesta que em tempos “pós-modernos” o currículo deve estar atento aos discursos híbridos, uma vez que não basta mais defender as diferenças e combater as desigualdades, é necessário problematizar politicamente o currículo levando-se em consideração serem esses termos – identidade e diferença – na atualidade, um campo em disputa. Juntamente com Macedo e Moreira (2002), podemos compreender que a centralidade cultural na produção do currículo consiste no reconhecimento de que nele, a construção de identidades se faz presente pelas questões: étnica, racial, sexual, religiosa, regional, nacional e de gênero, entre outras.

Para que a escola desenvolva o seu papel reflexivo, se faz necessário reconhecer e perceber que há uma fecunda relação política curricular com o processo de hibridização cultural, bem como uma estreita relação entre conhecimento, cultura e poder (GABRIEL, 2008). Nesse sentido, Silva, T. (2014), colabora com essa discussão ao provocar a reflexão sobre o hibridismo na atualidade como negação a uma concepção de identidade considerada como substancialmente segregada. Para o autor:

O processo de hibridização confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades nacionais, raciais ou étnicas. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas. (2014. p. 87).

Se Hall (2015) afirma não termos na atualidade nenhum povo, nenhuma sociedade pura, o hibridismo apresentado por Gabriel (2008) e Silva, T. (2014) requer do saber histórico escolar a problematização necessária do contexto das relações étnico-raciais, sobretudo em um país como o nosso de povos das mais diferentes matrizes. Ao mesmo tempo em que não possuímos mais uma pureza étnica, Hall (2015) chama atenção para o fato de que mesmo o mundo pós-moderno, ou como salienta Bauman (2003) a modernidade líquida, requer uma afirmação mínima da identidade. Caso contrário, seríamos “camaleões” em processo constante de

mudanças de forma, por não termos identidade (s) razoável (eis) nos dizeres de Cerri (2011).

No campo da educação histórica¹⁴ temos um nível de consciência histórica. A conscientização é inerente ao ser humano, ou seja, a escola tem papel fundamental no processo de reflexão social sobre o silenciamento não só no currículo, mas na cultura de forma geral em relação à produção social da identidade e da diferença. Segundo Cerri:

Nesse quadro impõe-se, as pessoas interessadas na educação histórica e política das novas gerações, a seguinte pergunta: se o ensino de história pode influenciar decisivamente a formação das identidades pessoais e coletivas, é possível pensar em termos de identidades razoáveis, para as quais possamos direcionar nossos esforços? Essa questão é posta por Jurgen Habermas, entre outros, considerando que sofremos a produção e reprodução de identidades não razoáveis na atualidade. Para isso seria preciso definir o que consideramos razoável ou racional, e se nos sustentamos na ideia de que o racional é aquilo que deriva, sempre provisoriamente, da força do melhor argumento em discussão. Então, necessariamente temos que considerar a ideia de que a formação de identidades razoáveis passa obrigatoriamente pelo trabalho com a alteridade, a consideração positiva e integracionista do “outro”, e com primazia do diálogo nas relações pessoais e coletivas. (2011, p. 82).

A escola é um espaço social de convívio no qual compreendemos ser através das práticas curriculares que essas identidades razoáveis vão se constituindo, como no caso das identidades étnico-raciais. A questão a saber é se a escola tem disseminado o preconceito, o racismo, a intolerância, sobretudo através de seus silenciamentos como atesta Santomé, pois, desse modo há a necessidade de novas práticas curriculares que combatam as narrativas em que os negros/as aparecem em patamar inferior (AMORIM, 2011). Por outro lado, é oportuno perceber as relações de poder que se estabelecem no espaço escolar e na construção do currículo.

Santomé (2013) revela o currículo de forma a nos fazer refletir sobre o real papel exercido pela educação no processo de conformação social. No que concerne, por exemplo, ao racismo, o autor afirma serem as ideologias raciais utilizadas como álibi para a manutenção de situações de privilégio de um grupo social sobre o outro. A manutenção da homogeneização cultural no ensino de história nos anos finais é por

¹⁴ Campo de estudo voltado para a didática da história preocupada com o ensino e aprendizagem da história. Compreendida como um campo de estudo e pesquisa que não está presa à escola, entendida como produção, circulação, e utilização social de conhecimentos históricos, é mais amplo e se encaixa na teoria da história. (CERRI, 2011, p. 52)

assim dizer a negação de que no Brasil existe racismo, a perpetuação da dita democracia racial tão propagada e aceita por muitos.

Porém, esse racismo velado e perpetuado na escola tem contribuído direta ou indiretamente para a evasão, ou nos dizeres de Freire (2005) tem levado à expulsão dos nossos jovens das escolas. Os baixos rendimentos escolares e a negação do sentimento de pertencimento cultural dos nossos estudantes negros, em razão da sua negativada representação nos espaços escolares têm contribuído para a não efetivação de seus estudos.

O que se vê no cotidiano escolar é a prática de se trabalhar a chamada “cultural marginal” com um tom folclórico, no dia “d” com apresentações “culturais”, praticando-se assim um currículo turístico. Em consonância com Freire (2005) que mostra esse distanciamento entre o que é trabalhado na escola, a realidade discente e o sentido para a vida cotidiana dos estudantes, Santomé (2013) questiona o fato de apenas nos dias de efemérides a história das minorias, a exemplo do negro, se fazerem presentes na escola. Para o autor, estaríamos praticando um currículo pendular, momentâneo, turístico. Um currículo onde as trivialidades no trato desses conteúdos, são trabalhadas como *souvenir* (só para dizer que foi trabalhado, recortado, picotado); desconectado da realidade, estereotipado e talvez o pior, um conteúdo tergiversado, ou seja, um conteúdo engessado, moldado aos interesses das classes dominantes sem as devidas reflexões e, sobretudo problematizações necessárias no trabalho do cotidiano escolar.

De acordo com o que fora dito, algumas questões parecem fundamentais, como por exemplo, caberia aos docentes questionamentos a respeito de como o ensino de história está sendo trabalhado nos anos finais da educação fundamental? Quando e como essas questões são efetivadas e desenvolvidas no espaço escolar? A questão não é, no entanto, contrapor uma sistemática posta como se o professor/a fosse o salvador/a da situação, mas indagar se estamos buscando alternativas frente ao currículo turístico apresentado por Santomé.

Isso porque, compreender o currículo como um espaço de poder requer o entendimento de como o poder atua de forma constante e em todos os espaços. A questão a ser mencionada é que, como campo de estudos, o currículo tem sido objeto de muitas pesquisas e sua concepção tem se ampliado bastante. O currículo tem sido considerado um espaço de fala que atravessa tudo o que acontece na escola.

Fala esta que, com o advento dos Estudos Culturais os segmentos sociais historicamente subjugados tiveram problematizado o seu direito a voz e vez. A relação identitária nesse processo é inerente à história na qual, temas como gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, entre tantos outros, disputam cada vez mais esse espaço de fala.

Desse modo, é preciso diferenciar a invisibilidade da negação. O primeiro termo está relacionado ao aspecto da não existência, é como se tais grupos não existissem de fato, porém os grupos historicamente negados na e pela escola estiveram e estão nela, a questão é como eles são apresentados/representados. De fato, se estivéssemos escrevendo no século XIX poderíamos utilizar o termo invisibilidade em relação à população negra no âmbito escolar, por que a legislação vigente à época não contemplava a possibilidade de essas populações estudarem, como podemos observar no texto das DCNERE's:

O Brasil Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade dos professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar durante o período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (BRASIL, 2004, p.4).

Entre invisibilização e negação como bem atestam Macedo e Oliveira (2002), não basta a inclusão de disciplinas ou conteúdos de ensino nas aulas de história, antes faz-se necessário assumir novas posturas frente as relações étnico-raciais estabelecidas no cotidiano escolar, problematizar os processos de diferenciação que geram as desigualdades.

Nesse sentido, mesmo diante das dificuldades apresentadas anteriormente, entendemos que o professor deveria selecionar os conteúdos didáticos para o ensino de história visando efetivar uma outra educação, sendo ela performática¹⁵ no sentido

¹⁵ Uma outra educação performática na concepção de minar o processo posto na visão de Judith Butler. Em sua teoria no campo do feminismo, a autora traçou essa ferramenta importante na luta pelos direitos das mulheres. Falar em uma outra educação não é criar outra e sim moldar, questionar, enfrentar minando o processo posto para mudanças efetivas, o currículo vivido para as relações étnico-raciais como proposto nesse trabalho pode ser uma alternativa viável para essa outra educação.

atribuído ao termo por Butler (2000) e através da qual poderemos ir minando o processo secular de homogeneização para relações mais efetivas e mais humanas. Para Butler, “a performatividade deve ser compreendida não como um ‘ato’ singular ou deliberado, mas, ao invés disso, como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (2000, p.154).

Apesar do questionamento de que o espaço escolar seja para alguns educadores o lugar da dúvida, do cogito, o pensamento de Wexler é central: “os alunos vão à escola tornarem-se alguém, e não ninguém. A instituição escolar constitui espaço em que ocorre um sistema de trocas, cujo produto valorizado é o alguém, o eu, a identidade” (WEXLER, 1992, p. 30 apud MACEDO, 2002, p. 26). Em concordância com o pensamento do autor, entendemos o espaço escolar como local de construção de múltiplas identidades e pertencimentos culturais.

3.2 CURRÍCULO, IDENTIDADE E DIFERENÇA

Na teorização curricular podemos apontar dois campos de pesquisa que não são necessariamente contraditórios e sim complementares. Os teóricos críticos (ideologia, reprodução e resistência) e os pós-críticos, que de certa forma, fizeram críticas aos seus antecessores, mas não negaram seus postulados e apontaram valiosas contribuições para observarmos a escola, o estudante e o currículo de forma mais abrangente.

Por ser o currículo um conceito polissêmico, os teóricos da pós-modernidade ora se afastam, ora se aproximam dos teóricos críticos da década de 1970 (MOREIRA e MACEDO, 2002) e defendem a perspectiva pós-moderna na formulação dos currículos voltados a produzir identidades contestadoras e críticas.

Assim como Silva, T. (2010), Moreira e Macedo (2002) creditam ao currículo o processo de construção das identidades sociais, racial/étnica, sexual, nacional. Diante do exposto nos questionamos: qual (is) identidade (s) o currículo de história tem ajudado a produzir? O sentimento de pertencimento cultural da população negra tem sido levado em conta no currículo de história dos anos finais do ensino fundamental?

Os autores supracitados apontam para os estudos identitários, devido a um crescente questionamento em relação à perda de nossas bases culturais frente ao mundo tão complexo no qual estamos vivendo. Pergunta-se se diante da fluidez, como

diz Bauman (2003), temos alguma seguridade. Houve um tempo em que os conceitos eram tidos como sólidos, imutáveis. Ideias, ideologias, relações, blocos de pensamento moldando a realidade e a interação entre as pessoas se mantinha por longos períodos. O século XX com todas as suas conquistas tecnológicas, lutas políticas e, sobretudo as duas grandes guerras trouxeram consigo o apogeu e o declínio desse mundo sólido. A pós-modernidade trouxe com ela a fluidez do líquido, ignorando divisões e barreiras, assumindo outras e diversas formas, ocupando espaços diluindo certezas, crenças e práticas.

Diante desse cenário, faz-se necessário pensar a identidade como categoria de análise em tempos pós-modernos, exatamente pela perda de fixidez que outrora era atribuída a mesma. Moreira e Macedo corroboram com essa ideia, afirmando que:

Dada a crescente complexidade da dinâmica social, nas quais se produzem, se reafirmam e se contestam identidades, não surpreende que a identidade se venha impondo como categoria de particular relevância para compreensão dos fatos sociais contemporâneos. Ainda que, para autores como García Canclini (1997), o objeto principal da atenção das ciências sociais deva ser a heterogeneidade social e multicultural, não a identidade, consideramos que definir nossas identidades, ver quem somos e decidir a que grupos devemos nos filiar continuam a constituir necessidades imperiosas. Sustentamos, então, que a reflexão sobre o tema da identidade se mostra oportuna e indispensável. (2002, p. 12).

Como exemplo da citação acima, podemos apontar uma experiência do curso da Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no qual estivemos duas vezes na monitoria da disciplina Prática Política Pedagógica no Ensino de História. Das vinte sequências didáticas dos estágios da disciplina, doze faziam referência à identidade, em específico à identidade negra. Mesmo não sendo especialistas em história, os pedagogos em formação tiveram nessa temática seu alvo de estudos e de ensino, em consonância com a perspectiva dos autores Moreira e Macedo, que atestam que, ao discutirmos essas temáticas em sala, damos a possibilidade de nossos estudantes terem um direcionamento de forma ampla e irrestrita de suas escolhas atuais e vindouras.

Nesse contexto, a identidade tem se revelado um conceito cada vez mais complexo no mundo contemporâneo. Hall (2015) traz para o debate importantes conceitos referentes aos possíveis descentramentos identitários na modernidade

tardia¹⁶. A base científica desses estudos está relacionada com o campo da teoria social. O autor faz perguntas-chaves e tenta respondê-las no transcorrer do texto, como por exemplo, que acontecimento moderno tem precipitado a crise de identidade? Se é que essa crise existe de fato. Para o autor, um certo tipo de mudança estrutural em fins do século XX, fragmentou as paisagens culturais que no passado tinham fornecido sólidas localizações a indivíduos sociais.

Para fundamentar suas ideias Hall (2015) elenca três concepções identitárias, a saber: o sujeito iluminista, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. O sujeito iluminista era um ser centrado no 'eu' contínuo, idêntico sempre, indivisível e único; possuía uma essência.

O sujeito sociológico concebeu identidade por 'interação' construía o 'eu' na relação do sujeito com a sociedade e suas influências culturais. A identidade sociológica liga o sujeito à estrutura social, estabilizando o interno e o externo, ambos reciprocamente unificados. A dada estabilidade do sujeito sociológico unificado, estável sofreu os impactos da pós-modernidade e suas múltiplas identidades, o processo de identificação tornou-se cada vez mais provisório, variável e problemático.

O sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. Nos dizeres de Hall (2015), sua identidade assume a perspectiva de uma 'celebração móvel', sendo, portanto continuamente deslocada, historicamente construída, múltipla, forjada em meio a sistemas culturais e de representação. O sujeito moderno pode assumir várias identidades, mesmo que temporariamente.

As identidades culturais são arroladas ao processo de globalização que desmembrou as sociedades tradicionais das sociedades modernas. Nas primeiras, sociedades tradicionais, os elementos da identidade cultural são estáveis, homogêneos, apoiados em referências com forte significação coletiva. A tradição constitui um meio de lidar com as noções de tempo e espaço, que exercem muita influência na organização da vida social. Já nas sociedades modernas as práticas sociais são constantemente examinadas e reformuladas, seja no campo individual ou coletivo (HALL, 2015). Esse processo de revisão passa pela desnaturalização de nossas identidades culturais.

Tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos, em que nossa identidade cultural é muitas vezes vista como

¹⁶ Compreendida temporalmente a partir de 1950 aos dias atuais.

um dado “natural”. Desvelar esta realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é fundamental, articulando-se a dimensão pessoal e coletiva destes processos. Ser conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los constitui um exercício fundamental. (CANDAU e MOREIRA, 2013, p.26).

Nas questões de identidade temos um jogo. Para melhor esclarecer tal ideia Hall apresenta o caso de um juiz norte americano e sua indicação ao supremo tribunal federal norte americano. O então presidente Bush em 1991 “jogou” com as identidades da população norte americana. Sendo o juiz negro e conservador poderia ganhar apoio dos dois grupos sociais, dos brancos por terem um histórico de conservadorismo em termos de legislação de igualdade de direitos e dos negros que apoiam as políticas liberais em questão de raça. Isso aconteceu e acontece porque não temos mais uma identidade mestra, a identidade por assim dizer pode ser ganhada ou perdida, tornou-se uma questão política. (HALL, 2015).

Para o autor, não houve apenas uma desagregação do sujeito, houve seu deslocamento. O modelo de homem sociológico e sua estabilidade deu lugar ao surgimento do homem pós-moderno e ao descentramento das identidades. Hall aponta cinco avanços nas ciências humanas que provocaram o descentramento do sujeito cartesiano, “penso logo existo”, e do sociológico. Vejamos de forma sucinta esses cinco elementos.

Para Hall (2015), essa primeira descentração teria sido provocada pela tese marxista de que os “homens”, a partir de suas condições materiais de existência, fazem a história. Essa tese representa a negação à crença na existência de uma essência universal do ser humano, tal como supunha o modelo cartesiano. Assim, ao colocar as relações sociais no centro do debate sobre o sujeito moderno, Marx põe por terra a crença de que o sujeito seria dotado de uma essência, de uma identidade fixa e única.

Às teses de Marx, datadas no século XIX e retomadas na segunda metade do século XX, acrescenta-se a descoberta do inconsciente por Freud, cuja teoria afirma que “nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura dos nossos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona de acordo com uma lógica muito diferente daquela da Razão” (HALL, 2015, 22). Para Freud, a subjetividade é entendida como resultado dos processos psíquicos

inconscientes, cuja formação se dá nos processos de socialização aos quais os sujeitos estão expostos ao longo de sua vida, ou seja, não se trata de algo “inato, existente na consciência no momento do nascimento”.

Para Hall (2015), o terceiro descentramento do sujeito cartesiano foi provocado pelas teses de Saussure em relação à língua como sistema social e não individual, como sistema que preexiste ao sujeito tanto em termos de regras como de um sistema de significados, melhor dizendo, nós não criamos regras nem significados. Podemos utilizar a língua para produzir significados apenas nos posicionando no interior das regras existentes e dos sistemas de significados de nossa cultura. Para Saussure, no entanto, os significados das palavras, além de não serem fixos, constroem-se nas relações de similaridade e diferença entre as próprias palavras. Por analogia, a identidade se estrutura tal como a língua, ou seja, a identidade é forjada na relação com o outro, quer dizer, com a diferença.

Segundo Hall (2015), Foucault ao produzir uma espécie de “genealogia do sujeito moderno” destaca um novo tipo de poder, que ele chamou de “poder disciplinar”. Argumenta que por meio do poder disciplinar, que age sobre os corpos, a formação do sujeito estaria preestabelecida. Isso porque, o poder disciplinar objetiva a regulação coletiva dos sujeitos por meio de instituições disciplinadoras, cuja organização individualiza os sujeitos através da aplicação do poder e do saber especializado. Assim, a ideia de poder disciplinar de Foucault representa para Hall, o quarto descentramento da identidade e do sujeito moderno, como uno e universal.

O quinto descentramento do sujeito teria se dado com o feminismo “como uma crítica teórica e como um movimento social”, que nos anos 1960 inaugurou, junto aos demais movimentos em efervescência à época, a “política de identidade”. Do ponto de vista teórico, o feminismo politizou a subjetividade ao questionar a dicotomia entre público e privado, considerar o pessoal como político, instituir a experiência como categoria de análise, defender que homens e mulheres, ao mesmo tempo em que compunham uma mesma identidade – a identidade humana – constituíam suas identidades de gênero em meio aos processos de socialização experimentados. (HALL, 2015, p. 28).

Dentre as cinco concepções apontadas por Hall como desenvolvimento das ciências humanas e sociais, Bauman (2005) reforça a ideia de que a influência do papel das feministas no alargamento de fronteiras das identidades se insere no bojo

de um sentimento de ruptura com a ideia de fixidez da condição humana que acompanhou a modernidade desde seu início. Para Bauman (2005), no entanto, a ideia de identidade como algo mutável e em processo, da natureza provisória da identidade e da escolha entre modelos culturais à disposição, não é uma descoberta das feministas, uma vez que a ideia de progresso e mudança acompanhou toda a era moderna.

Nessa direção entendemos que seja um atributo da era moderna ou um atributo da luta das feministas, estamos convivendo nos últimos anos com o alargamento das fronteiras das identidades. Não se trata mais da oposição entre isso ou aquilo, como bem traduziu Cecília Meireles no poema “ou isto ou aquilo”, publicado no ano de 1964, década da emergência dos novos movimentos sociais. As questões atuais referentes aos processos identitários extrapola a dicotomia anunciando que o que está entre isso ou aquilo – no meio do caminho – é parte do processo de constituição das identidades.

Nos dias atuais poderíamos dizer para a nossa escritora que não é mais uma “grande pena que não se possa estar ao mesmo tempo nos dois lugares”, os estudos sobre identidade (s) têm apontado para a multiplicidade e não para a unidade, visto que vivemos num mundo globalizado. E neste, novos processos identitários foram possibilitados e ninguém mais precisa viajar para o oriente para poder se deliciar com as tradicionais comidas e toda sua rica gastronomia, pois em cada esquina de nossas grandes cidades temos os *food truck* com todo tipo de alimentos dos mais variados países e culturas. Pensar que a cultura japonesa está tão presente no Nordeste brasileiro como a cultura *cosplay*¹⁷, há quarenta anos era quase impossível. Esses processos de mudanças se dão no consumo cada vez maior de bens culturais que vão muito além de nossas fronteiras, e nesse cenário nossas identidades, sobretudo a identidade nacional tende a perder força. Para ficarmos num exemplo próximo de nossa realidade os *cosplays* podem nos dar um bom exemplo do quanto o alargamento das fronteiras na globalização colocou em xeque nossas identidades.

Contudo, no processo de globalização cada vez mais forte, ou nos dizeres de Bauman (2005), nesses tempos de modernidade líquida concebemos a identidade como uma convenção socialmente necessária. Buscar uma identidade fixa, uma espécie de identidade mestra na modernidade líquida é algo impossível. Assim,

¹⁷ Cosplay é um termo em inglês, formado pela junção das palavras costume (fantasia) e roleplay (brincadeira ou interpretação). É considerado um hobby onde os participantes se fantasiam de personagens fictícios da cultura popular japonesa

consciente ou inconscientemente homens e mulheres de nossa época moderna líquida vivem assombrados pelo espectro da exclusão, o devir é incerto. Só se avalia com plenitude os valores quando eles desaparecem. “Por estarmos em tempos fluídos não há como saber se o que nos espera é uma enchente ou uma seca, é melhor estar preparado para as duas possibilidades” (BAUMAN, 2005, p. 57).

Com o mundo se movendo em alta velocidade e em constante aceleração, você não pode mais confiar na pretensa utilidade dessas estruturas de referência com base na sua suposta durabilidade (para não dizer temporalidade!). Na verdade, você não confia nelas nem precisa delas. Essas estruturas não incluem facilmente novos conteúdos. Logo se mostrariam muito desconfortáveis e incontroláveis para acomodar todas as identidades novas, inexploradas e não experimentadas que se encontram tentadoramente ao nosso alcance, cada qual oferecendo benefícios emocionantes, pois desconhecidos e promissores, pois até agora não depreciados. Rígidas e pegajosas, também é difícil livrar essas estruturas dos velhos conteúdos quando chega a sua “data de validade”. No admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam. (BAUMAN, 2005, p. 33).

A dita homogeneidade cultural na mundialização, segundo Woodward (2014), trouxe-nos três fatores centrais: a) o estabelecimento de padrões identitários globais; b) a reafirmação de identidades locais; e c) o surgimento de novas posições identitárias. Analisando o segundo fator apontado por Woodward, Hall (2015) corrobora com a ideia de necessidade contemporânea de reafirmação frente ao processo de aglutinação cultural cada vez mais fortemente imposto na tentativa de padronização identitária. A identidade local precisa ser preservada.

Assim como Hall (2015), Woodward (2014) acredita no fortalecimento da identidade local contrapondo-se a ideia de Bauman (2005) que, ao questionar as identidades locais na luta contra a globalização se contrapõe à valoração destas, defendendo que para viver no caos globalizante só andando juntos e não separados. Em meio a essa turbulência somente elevando nossas identidades ao nível global, caminhando na mesma direção buscando estratégias coletivas, a globalização poderia se tornar uma benção. O ponto fulcral da questão parece ser como lidar com o mundo globalizado e aspirar benefícios, se não há como voltar atrás. (BAUMAN, 2005).

Bauman (2005) questiona nossa constituição como um mosaico a ser acabado, cujas peças compondo uma identidade coesa firmemente fixada e solidamente construída seria um fardo, uma repressão, uma limitação da liberdade de escolha. Woodward (2014) discute se de fato vivenciamos uma crise de identidade no dito mundo pós-moderno, pois as identidades são colocadas em evidência exatamente em tempos de crise. A globalização apontou para a hierarquização cultural e envolve interação entre fatores econômicos e culturais. A autora cita diversos estudiosos que dão significado a essa relação (GIDDENS, 1990; (ROBINS, 1997).

Nesse cenário, entre globalização e localismo nos processos identitários Woodward (2014) apresenta os principais elementos teóricos e a historicização do tema identidade e diferença nos últimos anos. Para a autora a identidade é relacional e para existir depende de algo de fora dela, ou seja, a outra identidade. Compreendendo assim, a identidade é marcada pela diferença (WOODWARD, 2014). Porém, para ter sentido na vivência social as identidades adquirem validade por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais são representadas.

Assim, as questões identitárias têm se colocado como um dos mais importantes debates da atualidade, uma vez que em meio a discussões globalizantes e/ou localismos, as identidades estão sendo contestadas. Os novos movimentos sociais colocam as fronteiras em xeque e as reafirmações identitárias, sendo elas pessoais e culturais estão como podemos afirmar em crise. O debate da profundidade das contestações identitárias no mundo contemporâneo eleva a importância da diferença e das oposições na construção de posições de identidade.

De acordo com Woodward (2014), a diferença pode ser vista negativamente por meio da exclusão ou marginalização, ou pode ser compreendida como fonte da diversidade, heterogeneidade e hibridismo. Essa leitura é central para entendermos o currículo como um jogo de poder que nega ou valoriza o outro. Entender a diversidade como problemática e híbrida, de forma a ter um currículo vivido no cotidiano escolar que possa colaborar com a compreensão da diferença enquanto construção histórica e cultural, ou seja, entender que a diferença passa pelo exercício da alteridade.

Uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos. Pensando especificamente no Brasil e sua população negra, a identidade negra está vinculada diretamente a negação da

subalternização historicamente construída no longo processo de escravização¹⁸. Esse mergulho nos antecedentes pode estar produzindo novas identidades, sempre em processo de mudanças. Essa redescoberta do passado é parte do processo que está acontecendo, e ao que parece, é caracterizado por conflito, contestação e uma possível crise (WOODWARD, 2014). Não se trata, contudo, da simples ida ao passado, mas da tentativa de responder a questões do presente fazendo com que nos desloquemos em busca de firmar nossas bases de sustentação.

Nesse sentido, conhecer o passado é fundamental para compreensão do presente e essa busca é uma premissa para tal. Na busca identitária que pode responder às questões pessoais, dar coesão social, dominação política, os usos do passado estão presentes o tempo todo, o problema é que ele não é acessível de forma pragmática e só o conhecemos, como afirma Lowenthal, através da memória, história e relíquias (1998).

Ao mostrar a parcialidade do conhecimento histórico considerando não ser tangível o acesso completo ao passado, Lowenthal nos ajuda, enquanto estudantes e docentes na percepção do grande desafio de conhecer esse passado e essa percepção nos ajuda na busca de identidades, resolução de conflitos a partir de perguntas geradas no presente. Desse modo, nos relacionamos com o passado porque não conseguimos viver somente no presente. Por não serem estanques – passado, presente e futuro – em suas relações dão significados a nossa existência. O sentimento de pertencimento identitário nos diz quem somos e nos projeta para o futuro, nossas identidades individual e coletiva são forjadas em sociedade.

Destarte, no currículo identidade e diferença estão nesse campo de batalha nos usos que fazemos do passado, ou melhor, como a sociedade se relaciona com o passado tangível. O passado é por assim dizer uma construção, uma representação, por ser inacessível de forma prática. Não há uma máquina de tempo que nos permita

¹⁸ Fonseca nos chama atenção para ficarmos atentos aos termos escravidão e escravização. As escravidões foram muitas e não podem ser confundidas com a escravização ocorrida a partir do século XV no continente africano pelos colonizadores europeus. Na África antiga a escravidão como “posse” nunca existiu, era o que Fonseca denomina de “cativo da casa, da terra”. O conceito de escravizado tem o mesmo fundo político- filosófico do conceito de empobrecido, ou seja, não se nasce pobre, cresce e morre pobre, mas é tornado pobre pelo sistema de espoliação econômica, político e cultural. Essa mudança conceitual é uma forma de contrapor a ideia hegemônica de que na África já existia escravização e os europeus nada fizeram além do que já estava posto. Para maiores detalhes ver FONSECA, Dagoberto José. Contribuintes antigos – revendo a caderneta e os fiados. In: PAULA, Benjamin Xavier; PERON, Cristina Mary Ribeiro. (Org.). Educação, história e cultura da África e afro-brasileira-Brasileira: teorias e experiências – Uberlândia: UFU, 2007. p. 27-45.

acessar o passado, essas relações devem ser visibilizadas no cotidiano escolar na batalha de memórias que se tornam histórias. O resultado dessa construção é conhecimento que não significa verdade absoluta, inquestionável. A função do ensino de história é orientar e criar identidades, é descrever, analisar, explicar e dar sentido as coisas, sobretudo problematizar.

Nesse sentido, a história oficial e o ensino de história foram construídos como afirmação do Estado, da construção da identidade do Estado-Nação que perdeu de certo modo esta função. A questão que se coloca hoje é: como o currículo de história tem propiciado aos nossos estudantes o entendimento do passado no presente? O quanto o uso do passado nos afeta cotidianamente?

Nesse viés, o estudo do passado está intrinsecamente ligado aos estudos da identidade. Ao problematizar as identidades historicamente, Woodward (2014) nos apresenta dois polos, por um lado os essencialistas, por outro, os não essencialistas. O primeiro concebido como um contínuo, todos partilham daquela identidade de forma una e imutável ao longo do tempo. Já a identidade não essencial foca na diferença e nas mudanças possíveis no transcorrer do tempo. Os que concebem a identidade pelo viés essencialista podem firmar suas fundamentações pela história, assim como pela biologia, assumindo diferentes formas.

No bojo dessa reflexão, a representação é compreendida como um processo cultural; estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis questões. Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? (WOODWARD, 2014). A representação inclui práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos.

Por meio dos significados produzidos pelas representações construídas é que damos sentido as nossas experiências e àquilo que somos. Por isso, só podemos compreender os significados envolvidos nesses sistemas se tivermos alguma ideia sobre quais posições de sujeito eles produzem e como nós, enquanto sujeitos, podemos nos posicionar em seu interior. A produção de significados é forjada por diferentes sistemas simbólicos, sendo esses significados contestados e em processo de mudança contínua. As produções das identidades são posicionadas nos e pelos sistemas de representação que estão estreitamente vinculados. Todas essas práticas

de significação estão envolvidas em relações de poder, incluindo desse modo, o poder de quem é incluído e de quem é excluído.

As identidades que são construídas pela cultura são contestadas sob formas particulares no mundo contemporâneo num mundo que se pode chamar de pós-colonial. Este é um período histórico caracterizado, entretanto, pelo colapso das velhas certezas e pela produção de novas formas de posicionamento (WOODWARD, 2014, p. 19).

Woodward (2014) diferencia a perspectiva de identidade cultural defendida por Hall (1990) em dois polos: a identidade cultural histórica que busca recuperar a “verdade” sobre o passado na “unicidade” de uma história e de uma cultura partilhada e representada em uma forma cultural. O conceito do “modo de ser inglês”, ou a “ingelísidade”, é um bom exemplo. No outro polo estaria a identidade cultural em processo de mudança contínua, que seria tanto uma questão de “tornar-se” quanto de “ser”. Essa segunda concepção não nega o passado, porém aponta para as transformações que a compreensão sobre a identidade sofreu, até se chegar à formulação de que se trata de uma construção.

Para Hall (2015), uma identidade mesmo construída na diferença não é fixa, sendo a diferença entendida na concepção do filósofo francês Jacques Derrida *différance* (sempre diferido ou adiado, o significado não é fixo nem completo nunca), ou seja, a identidade também é fluida, como dito anteriormente.

As mudanças sociais têm contribuído para a possível crise de identidade apontada por Woodward. Assim, as classes sociais compreendidas outrora como “mestras” na análise social, não mais dão conta da multiplicidade de deslocamentos identitários. O marxismo nessa visão não mais consegue explicar de forma eficaz as questões sociais pelo viés econômico e de classe. O descolamento de classe possibilitou o surgimento de outras arenas de conflitos sociais sejam eles de gênero, raça, etnia, sexualidade, entre outros (WOODWARD, 2014).

Esse deslocamento tem trazido novas formas de entendimento sobre como nos representamos e somos representados que têm mudado ao longo do tempo. Temos cada vez mais, novas formas de identificação exigindo de todos nós a emergência de uma política de identidade. Essa política de identidade tem a ver com o recrutamento de sujeitos por meio do processo de formação de identidades que não tem sido

reconhecido, que tem se mantido “fora da história”, ou que tem ocupado espaços às margens da sociedade. Os que defendem a política de identidade não estão preocupados com as questões biológicas, seu foco está centrado na própria expressão da identidade. Os movimentos sociais, principalmente, os movimentos feministas, na visão de Woodward romperam fronteiras, foram além delas, ao construir uma política de identidade que subverte a estabilidade das categorias biológicas e a construção de oposições binárias.

A identidade, contudo, não é o oposto da diferença, elas são interdependentes. A forma pela qual a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença é crucial para compreender as identidades. A diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições. A marcação da diferença é o ponto fundante em qualquer sistema de classificação. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Desse modo, Woodward (2014) entende ser a ordem social mantida por meio de oposições binárias, tais como a divisão entre “locais” e “forasteiros”. A classificação simbólica está assim, intimamente relacionada a certo controle social.

Afirmar a identidade é demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que “entra” e o que fica “fora”, “nós” e “eles” (SILVA, T., 2014). Nessa relação de forças o que impera socialmente é o binarismo entre brancos e negros, ricos e pobres, bons e maus. Mais do que dicotomias, o fundamental está na problematização da questão, entendendo identidade como processo que busca a estabilização, mas que, por não a conseguir plenamente, estará sempre em desestabilização. A tendência então seria fixar, mas ao mesmo tempo há uma impossibilidade, sobretudo porque não somos essências. Segundo Silva, T. (2014), os tipos identitários obedecem a dinâmicas diferentes, assim, quando estamos no campo do gênero o viés biológico entra em cena, quando a identidade é nacional o fator biológico não tem valor agregado.

No texto a produção social da identidade e da diferença, Silva, T. (2014), apresenta de forma objetiva e clara um dos principais elementos do atual debate sobre as questões identitárias, sobretudo na escola. O autor trabalha com a perspectiva dos Estudos Culturais que podem ser considerados uma corrente teórico-metodológica que se apoia na estreita relação entre teoria e prática. Defende não apenas a

diversidade, mas a diferença como foco principal, diferença essa posta nos debates não como um mero conteúdo em si, mas como objeto de problematização.

Nos Estudos Culturais não há uma identidade pura, as identidades são híbridas, não originais. Essa análise da hibridização está ligada ao processo de colonização, no caso brasileiro (uma espécie de hibridização forçada), a fixação dessa hibridização a partir do colonizador se deu numa relação desigual de poder. A teoria cultural apresentada quanto às identidades está ligada a metáforas de movimentos (diáspora, fronteiras, entre outras).

Assim como, na teoria cultural as identidades são compreendidas pelas suas representações, as identidades e diferenças para existirem têm que ser representadas. Na visão pós-estruturalista a representação é concebida unicamente na dimensão do significante, como sistemas de signo, como pura marca material (SILVA, T., 2014). Para melhor compreender as representações devemos levar em consideração que os aspectos materiais (externos) e as representações mentais (internas) não tendo como se separar estão imbricadas, porém na atualidade os fatores externos têm exercido maiores influências.

Sendo estas representações atribuídas e não dadas naturalmente estão no campo da linguagem e do simbólico, logo estreitamente ligadas a relações de poder. Silva T. (2014) é taxativo ao afirmar que a identidade e a diferença passam a existir a partir das representações. Para aprofundar o debate o autor traz o conceito de performatividade de Judith Butler (2000), que afirma ser a representação, a repetibilidade em novos recortes e colagens. Assim, quem pode representar tem o poder de definir e fixar-se homogeneamente, impondo certo “padrão”, como: branco, europeu, cristão, heterossexual, que passam a constituir a norma. Butler afirma que o ato performático da produção da identidade está na possibilidade da repetição daquilo que se almeja construir como padrão. Assim, tornar-se homem negro homossexual; tornar-se mulher lésbica candomblecista, é uma possibilidade viável de ser alcançada, uma vez que, não se é, torna-se.

Silva, T. (2014), não dissocia o debate acima da escola e do currículo, pelo contrário, esses são espaços privilegiados para a problematização das identidades e diferenças e não para afirmação de meras diversidades. Aponta ser este um problema social, pedagógico e curricular e, nos apresenta algumas concepções pedagógicas – pedagogia como diferença, abordagem liberal, terapêutica, do curioso e exótico e a

abordagem pela perspectiva política – entre as quais está aquela que, segundo o autor e autora, melhor responde às questões atuais: a abordagem pela perspectiva política.

Por situarem-se teoricamente no campo do pós-estruturalismo e dos Estudos Culturais as identidade e diferenças precisam ser tratadas como questões de política, sendo a palavra chave da concepção de Silva, T. (2014), para o tema em questão, a problematização. Isso porque “a diversidade não explica a diferença. Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença é preciso explicar como ela é ativamente produzida” (SILVA, T., 2014).

Quando as identidades são vistas pelo viés positivo limitamos a relação identidade e diferença. Ou seja, o trato com a identidade carrega intrinsecamente o negativo, o outro. A grande questão é como temos lidado, sobretudo na escola, com a concepção do outro como algo negativado, algo que o autor contesta por entender que identidade e diferença são inseparáveis. As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia de declarações negativas sobre “outros”. O autor cita, por exemplo, se me identifico como brasileiro não posso ser japonês, logo essa negação não significa algo ruim, mas apenas diferente.

Como elemento fundante de seu pensamento Silva, T. (2014) não parte da identidade como referência para se ater a diferença, mas compreende ambas como processuais e relacionais, sendo mutuamente determinadas. Essa relação intrínseca não está dissociada da linguagem. Identidade e diferença têm que ser ativamente produzidas, não sendo assim essenciais ou fixas, mas produzidas no contexto das relações culturais e sociais nos atos de fala, na repetição.

Para Silva, T. (2010) a identidade é sempre relacional, não é algo dado, positivo cuja definição encerra-se em si mesma. Na visão pós-estruturalista o discurso, a linguagem vai criando a realidade e não o inverso. Se pensarmos o currículo nessa perspectiva teremos uma linguagem e um discurso forjando nossas identidades o tempo todo. Qual será a linguagem, o discurso presente na escola quando do trato com a população negra? Positiva? Negativa?

Trazendo Saussure para o debate, Silva, T. apropria-se da sua concepção de linguagem como um sistema de diferenças. Nesse caso, os signos (as palavras) só tem significado numa cadeia de diferenciação. Desse modo, a língua não passaria de um sistema de diferenças. Porém, a mesma linguagem que cria, também vacila, nas falas do autor. O “vacilo” se dá na significação, como este é móvel e instável a

identidade e a diferença só podem ser compreendidas dentro de um sistema de significação simbólico e discursivo.

Desse modo, o “vacilo” possibilita o poder de decidir e mudar, visto que, a identidade e a diferença são tão indeterminadas e instáveis quanto a linguagem a qual pertencem. Por serem produções simbólicas e discursivas do âmbito das relações sociais, as identidades e as diferenças estão sujeitas às relações de poder impostas levando à hierarquização e a disputas.

Silva, T. (2014) aponta a pedagogia como diferença. Afirmar serem a identidade e a diferença um problema social, pedagógico e curricular. Entende o autor que, ao deixar de tratar a identidade e a diferença como questões de política, de discutir sua produção social por meio de processos de diferenciação, ao negar os conceitos-chaves dos estudos das relações étnico-raciais nos anos finais da formação básica¹⁹, o docente estará contribuindo para manutenção de um ordenamento social historicamente construído, de uma hegemonia cultural.

De nossa parte, entendemos que a possibilidade de ver, perceber, conceber a diferença como socialmente forjada e, sobretudo problematizar as diferenças na escola implica o esforço cotidiano não pendular, passageiro e turístico de ruptura com a hegemonia cultural historicamente construída, da qual nos fala o autor citado.

Essa hegemonia cultural anuncia que no Brasil ser branco é considerado a norma, no entanto, ser negro requer afirmação, demanda uma postura discursiva e simbólica de afirmação devido à negação historicamente construída nas relações de poder. Implica uma tentativa de fugir da subalternização, pois o processo de classificação está atrelado à hierarquização.

Estamos no século XXI e diante do aparente processo democrático de acesso e permanência na escola, preferimos nesse trabalho usar o termo negação ou negatização dos negros brasileiros no currículo, considerando o histórico de sua apresentação/representação estereotipada como escravizado, bem como de sua difícil aparição pelo viés positivo, sobretudo quando se trata da sua cultura. Aqui trabalhamos na perspectiva de que a presença do negro nos currículos – prescrito e vivido – tem sido, de certa forma, negada.

¹⁹ Sem falar do trabalho que deveria começar desde a educação infantil e seguir pelos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim sendo, essa negação pode ser entendida na perspectiva de Silva, T. (2010) como sendo o currículo sempre o resultado de uma seleção, de uma escolha nunca aleatória. Por meio do currículo²⁰ também são forjadas as identidades e subjetividades dos estudantes.

Quando focamos nosso olhar para etnias específicas – o negro brasileiro – parece ser indispensável o fortalecimento do pertencimento cultural dessa população que historicamente foi negada tendo o ensino de história um papel relevante nessa narrativa positivada.

Olhar para a prática do cotidiano da escola e com o olhar sensível tentar trazer para ela discussões sobre as relações étnico-raciais é um caminho viável na luta contra o racismo, o preconceito, a intolerância religiosa e, sobretudo, em favor da desnaturalização do currículo e do ensino de história possibilitando assim, frente a um mundo cada vez mais globalizado, construir uma ida sem volta, uma identidade razoável.

²⁰ A ideia de neutralidade do currículo também fez parte do processo histórico de sua compreensão e construção. Visto na forma tradicional o currículo era uma mera organização de conteúdos e métodos, literalmente uma receita na incessante busca da aprendizagem, mesmo que padronizada. O modelo tradicional de currículo insurgente nos Estados Unidos no início do século XX representou um contraponto ao currículo entendido como grade da formação clássica humanista.

4 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DO SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO CULTURAL DE ESTUDANTES NEGROS

O projeto “Identidade Cultural Negra na Escola” teve como objetivo sensibilizar os estudantes da escola Municipal Complexo Educacional, situada em Ipojuca, no estado de Pernambuco, sobre questões relacionadas ao negro brasileiro, sendo elas: o preconceito racial, a intolerância religiosa, as influências africanas no Brasil e o sentimento de pertencimento cultural à etnia negra. Como objetivos específicos, elencamos: a) refletir sobre o racismo como prática cultural historicamente construída; b) analisar as consequências sociais do racismo no âmbito escolar; c) refletir sobre o direito de liberdade religiosa no Brasil; d) identificar em diferentes aspectos do cotidiano as heranças africanas na cultura brasileira; e) analisar, discutir e valorizar aspectos da estética negra; f) estimular uma percepção positiva de si mesmo como forma de elevar a autoestima de estudantes negros.

Assim, o Projeto Identidade Cultural Negra na Escola teve como escopo diagnosticar o que os estudantes sabiam a respeito das relações étnico-raciais e proporcionar, a partir da (des) construção e reconstrução do conhecimento histórico, o despertar do sentimento de pertencimento cultural desses estudantes.

O projeto foi desenvolvido na escola Municipal Complexo Educacional do Ipojuca que fica bem no centro do município. Porém, seu público é mesclado entre estudantes que residem nas redondezas e uma grande maioria, cerca de 70% dos estudantes, são filhos de trabalhadores dos engenhos do município²¹. A realização do projeto na referida escola não passou por critérios de escolha, uma vez que é nesta unidade escolar que atuo como docente da disciplina História, reconhecida pela Lei 10639/2003 como uma das responsáveis pela educação das relações étnico-raciais.

No momento do recorte das turmas para participação no projeto não levei em consideração a questão geográfica de moradia dos estudantes. A coordenação e a gestão da escola nos solicitaram trabalhar com as turmas dos oitavos anos, decisão esta na qual concordei. Assim, os 166 (cento e sessenta e seis) estudantes de 5 cinco turmas dos oitavos anos da escola foram os participantes da pesquisa, caracterizada como de natureza qualitativa, do tipo pesquisa-ação.

²¹ Ipojuca é uma cidade que ainda apresenta em seu quadro econômico a presença de engenhos de cana de açúcar, apesar de na atualidade estes não terem mais a força econômica que exerceram outrora.

O planejamento inicial do projeto requereu diversas modificações/adequações devido à dinâmica que uma escola apresenta. As atividades aconteceram em dois dias por semana, havendo negociação entre coordenação e professores das disciplinas dos dias agendados, enquanto que a mim coube a tarefa de professor coordenador do projeto.

Logo no primeiro encontro a surpresa foi total. Os estudantes disseram: “o senhor não é nosso professor de história, já temos Rosa”. Quando expliquei o motivo de eu estar ali, que não haveria cobranças de notas e/ou avaliações, que o objetivo central era formá-los e não os informar apenas, a conversa os deixou meio confusos, tendo em vista um projeto de intervenção como este nunca ter ocorrido no histórico escolar daqueles estudantes.

O grupo apresentava muitas dificuldades em aprendizagens históricas, sobretudo quando se falava em temporalidade, formas de narrativa, leitura e análise de documentos, disposição espacial, escravização, permanências e mudanças, entre outros assuntos. Esse cenário requereu um momento de (re) planejamento das estratégias para dar conta das dificuldades a serem enfrentadas. Ao mesmo tempo, os estudantes se mostraram engajados às aprendizagens, devido ao formato do projeto, das atividades que foram propostas e, da não vinculação da participação à avaliação por nota no projeto.

A vivência do projeto, relatada e analisada a seguir, contou com as seguintes atividades: Qual África conhecemos?; Mulheres negras na história do Brasil: (in) visibilidade na sala de aula; A literatura em foco; Cinema temático: a diversidade étnico-racial em primeiro plano; Rota dos escravizados; Notícia de Jornal; Histórico do racismo e a vulnerabilidade da população negra no Brasil; Você sabia? Incluiu também uma Oficina de Amarrações Africanas: a autoimagem positiva da estudante e sua negrura; Entrevistas e um cine-debate com o filme Vista Minha Pele, além da Construção do mural: nossa negritude. A seguir apresentamos a descrição e análise de algumas das atividades propostas e executadas no projeto.

4.1 QUAL ÁFRICA CONHECEMOS?

Com esse questionamento teve início a primeira atividade do projeto com os estudantes. A partir de uma reportagem da revista Construir Notícias, realizada em 2010, a qual questionava o que docentes entendem por África, buscamos levantar os conhecimentos dos estudantes sobre o continente africano. Houve necessidade de fazer alterações no modelo utilizado pela Revista e ao todo recriamos dezesseis perguntas para que os estudantes pudessem dizer se eram verdadeiras ou falsas. As respostas deveriam ser livres, sem consulta, só com o que eles já sabiam. Essa diagnose visava compreender a representação que os estudantes tinham do continente africano e ao perguntar, por exemplo: “quando falamos África digam em apenas uma palavra o que vem à mente de vocês”, as respostas dadas foram as mais variadas, mas predominaram expressões como: é um país, tem AIDS, fome, miséria, pobreza, savana, girafa. Na ocasião, buscamos apontar a partir das respostas dos estudantes, os estereótipos que circulam na sociedade em relação ao continente africano, a fim de, na sequência, desconstruir esses estereótipos a partir dos conhecimentos trabalhados.

Em seguida, recolhemos todas as respostas e a devolutiva foi dada em forma de slide no qual os dados foram apresentados em percentuais, por questão e por turma, além dos dados gerais obtidos nas cinco turmas. Através da leitura de imagens, buscamos abalizar as respostas coerentes com o conhecimento construído sobre o continente africano, suas possíveis motivações e causas, possibilitando assim o levantamento de questões para debate a partir das suas respostas.

Para melhor compreensão agrupamos as questões em blocos, conforme mostra o Quadro 1. Neste, podemos observar as duas questões nas quais a condição de interação da África com os demais continentes é problematizada.

Quadro 1 - A África isolada antes dos europeus

Questão	Temática: África isolada antes dos europeus	Verdadeiro	Falso
02	A África se manteve isolada dos espaços mundiais até que os europeus chegassem ao continente africano.	59%	41%
11	O comércio entre a África e outras regiões começou com o tráfico de seres humanos para a escravidão no século XIV.	63%	37%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados nos direcionam à compreensão de que os estudantes concebem um continente africano inerte, sem contato social e cultural com o resto do mundo até o século XIV. 59% dos estudantes acreditam que o continente africano ficou isolado do resto do mundo até a chegada dos povos europeus no século XIV. Eles revelam essa ideia quando perguntados sobre o comércio do continente somente ter acontecido a partir do período do processo de escravização. 63% dos estudantes acreditam em tal relação de isolamento. Assim sendo, os estudantes não vislumbram os contatos comerciais e culturais no mundo antigo e medieval dos povos africanos com outros povos, nem mesmo identificam a civilização egípcia antiga como uma sociedade que se desenvolveu no nordeste africano. É como se o continente africano estivesse isolado, fosse uma 'bolha', em relação ao mundo conhecido até então. Talvez o desenvolvimento alcançado pela civilização egípcia na antiguidade esteja de tal modo, distanciado da forma como as mídias representam a África atualmente, que os estudantes não tenham identificado o Egito como país africano.

No entanto, o continente africano não se manteve isolado. Existia a integração de todo o continente, enquanto Caravanas o cruzavam comercializando mercadorias interna e externamente, sobretudo com a chegada dos povos árabes. Muitas destas mercadorias chegaram à Europa, à Ásia e até à China, mas essa visão deturpada do que é a África antiga e atual perdura entre os estudantes nessa pesquisa. Essas duas questões se interligam ao pensarmos quais os conhecimentos históricos que estes estudantes apresentam sobre África, qual imaginário é construído por eles. Munanga (2009) apresenta alguns argumentos que nos levam a repensar o estereótipo dessa África isolada.

A expansão da Europa ocidental começa praticamente no século XV, que é o século das grandes descobertas. Também nessa época podemos situar os contatos entre os ocidentais (brancos) e os negros africanos, sem nos esquecermos de que a África do Norte (Líbia, Tunísia, Etiópia e Egito) era conhecida pelos antigos greco-romanos. Aliás, as primeiras notícias sobre as populações negras vêm do grande historiador grego Heródoto. A partir de sua imaginação e com base na teoria dos climas, criou-se um imaginário do resto do continente (não visitado) de clichês bastante desfavoráveis. Segundo essa teoria dos climas, as temperaturas extremamente baixas ou altas tornam o homem bárbaro, enquanto as zonas temperadas favorecem o desenvolvimento das civilizações. Todas as descrições da época mostravam os habitantes do continente africano parecidos como animais selvagens. Essa visão retornou na Idade Média e no Renascimento, reatualizando sempre os mesmos mitos que faziam da

África negra um mundo habitado por monstros, seres semi-homens e, semianimais. (2009, p. 27-28).

As questões a seguir nos trazem essas possíveis relações. Os estudantes se dividiram quase que na metade diante da possibilidade de as primeiras civilizações mundiais terem se originado na África, mesmo tendo estudado sobre os povos egípcios no currículo escolar.

Quadro 2 - Conhecimento histórico sobre a África

Questão	Temática: Conhecimento histórico sobre a África	Verdadeiro	Falso
01	Os africanos usaram roupas antes mesmo dos europeus.	39%	61%
08	A família humana teve sua origem na África e de lá se espalhou, povoando todo o planeta.	57%	43%
09	As primeiras civilizações mundiais se originaram na África.	48%	52%
10	A África é o berço do pensamento matemático.	41%	59%
14	São egípcios os fundamentos da geometria, o jogo de damas e as formulações matemáticas.	43%	57%
15	Os egípcios foram os únicos povos a construir pirâmides.	55%	45%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para os estudantes, a humanidade pode ter surgido na África, mas não conseguiu o esplendor de grandes civilizações em Estados fortes e centralizados como o estado egípcio. A maior parte também negou a possibilidade de o pensamento matemático ter surgido entre os africanos, não reconheceu o Egito como um país africano.

Embora estudos científicos apontem a África como berço da humanidade, reconheçam os povos nativos desse continente como os pais de todas as populações humanas. Atestem que a história da espécie humana se confunde com a própria história da África, onde se originaram as primeiras civilizações do mundo como sociedades agrícolas e sedentárias estabelecidas ao longo do curso do rio Nilo, observamos a negação do potencial econômico, cultural e científico dos povos africanos, assim como uma visão deturpada das capacidades cognitivas daqueles povos e do seu desenvolvimento tecnológico.

Nesse sentido, parece que os estudantes tiveram sua escolaridade atravessada por um ensino de História não problematizado, voltado para o passado e sem relação com o presente, sem contextualização. As questões do Quadro 3 nos

apresentam a compreensão dos estudantes pesquisados sobre o continente africano e as suas tecnologias.

Quadro 3 – O desenvolvimento da escrita na África

Questão	Temática: África e o desenvolvimento	Verdadeiro	Falso
03	Muitos africanos são políglotas (falam mais de uma língua).	70%	30%
05	As culturas africanas utilizavam-se da escrita desde as civilizações egípcias.	46%	54%
06	As civilizações africanas desenvolveram pelo menos quatro tipos de alfabeto.	46%	54%

Fonte: Elaborado pelo autor.

A maioria dos estudantes, apesar de uma pequena diferença de percentuais, demonstrou desconhecimento em relação ao desenvolvimento cultural da escrita egípcia, mesmo já tendo estudado sobre a história antiga e de o tema compor o currículo do 6º ano²². No entanto, as culturas africanas na antiguidade não são totalmente ágrafas, pois a escrita fez parte dessas culturas desde as primeiras civilizações²³. A África é um continente predominantemente oral no mundo antigo, mas o predomínio da oralidade não significa a ausência de escrita nem de história. Em diversas áreas do continente e no conjunto das civilizações africanas foram desenvolvidos diferentes tipos de alfabeto.

Em contrapartida, 70% dos estudantes creditam aos povos africanos o domínio de mais de uma língua. Mesmo tendo sido a pergunta um pouco dúbia, uma vez que a palavra “muitos”, não dá a magnitude de uma quantidade efetiva, a aceitação da diversidade linguística é compreendida por eles, que aceitam a multiplicidade cultural.

No Quadro 4, observamos que 69% dos estudantes apresentam a ideia da existência de duas áfrias: uma branca mais ao Norte e a outra negra ao Sul. A aceitação de que os egípcios eram brancos e por isso tiveram a capacidade de produzir tudo o que temos já documentado, indica uma leitura preconceituosa socialmente construída, sobretudo a partir de informações midiáticas²⁴. Nos últimos

²² Fomos ao histórico dos anos anteriores desses estudantes e constatamos que o conteúdo foi trabalhado com as referidas turmas. A grande maioria dos estudantes aqui pesquisados mantiveram-se na mesma unidade de ensino desde o 6º ano.

²³ No Egito Antigo existiam duas formas principais de escrita: a escrita demótica (mais simplificada e usada para assuntos do cotidiano) e a hieroglífica (mais complexa e formada por desenhos e símbolos).

²⁴ Filmografias recentes têm apresentado um Egito antigo de população branca, assim como em novelas na produção de um imaginário de uma história pública a ser pensada em sua relação com o contexto escolar.

anos algumas filmografias têm retratado o Egito apresentando personagens brancos, sinalizando que esse pode ser um caminho explicativo para a aceitação de que os egípcios antigos eram brancos e não negros, ou seja, essa aprendizagem estaria apoiada na construção de uma narrativa que vem sendo veiculada através da mídia televisiva e cinematográfica.

Por outro lado, o que marca a territorialidade é, sobretudo, a integração histórica. Assim, mesmo com suas diferenças linguísticas, os africanos falam muitas línguas de matrizes diferentes, comuns e têm a União Africana²⁵ como referência continental. Por isso, é possível juntar os traços comuns que ajudam a construir suas bases históricas.

Quadro 4 – África ou áfricas? O desafio da integração

Questão	Temática: África ou áfricas? O desafio da integração	Verdadeiro	Falso
07	As civilizações do Egito faraônico são provenientes de povos de pele branca, vindos do oriente médio.	69%	31%
12	As línguas diversificadas impedem os africanos de construírem uma verdadeira integração	58%	42%

Fonte: Elaborado pelo autor.

O imaginário de África apresentado pelos estudantes pesquisados denota a permanência da representação de um continente e seus povos aquém das suas possibilidades. A negação de que o Egito e todo o seu desenvolvimento seja africano, assim como a compreensão de que sua população é/foi branca, nos informa sobre um processo de negação histórica e cultural que passa necessariamente pelo ensino de História.

Da mesma forma, questões climáticas e geográficas permeiam esse imaginário de forma sistemática, como mostram os dados a seguir.

Quadro 5 - Geografia africana

Questão	Temática: Geografia africana	Verdadeiro	Falso
04	O clima africano é uniforme (igual) em todas as regiões e estações do ano.	42%	58%
16	Forma-se neve no continente africano.	20%	80%

Fonte: Elaborado pelo autor.

A maioria dos estudantes questiona a uniformidade climática no continente africano, mas ao mesmo tempo não concebe a possibilidade de nevar no mesmo. Ou

²⁵ <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/mecanismos-inter-regionais/3681-uniao-africana>

seja, acredita não haver condições climáticas de nevar no continente africano, ressupondo apenas a existência de uma África homogênea, como aquela presente no imaginário, formada apenas de savanas, desertos e girafas.

A leitura dos dados referentes às dezesseis respostas nos direcionou para a necessidade de buscar um aprofundamento do conhecimento histórico e geográfico com os estudantes sobre o continente africano. Quando perguntados se o continente Africano se manteve isolado dos espaços mundiais até que os europeus lá chegassem, mais da metade dos estudantes disse que sim. Do mesmo modo, a maioria afirmou que o comércio entre a África e outras regiões havia começado apenas com o tráfico de seres humanos para a escravização no século XIV. Essas duas questões mostram em certo sentido um pensamento presente entre os meninos e meninas de uma África isolada, de uma sociedade, cuja vida social teria se iniciado a partir da presença dos europeus no continente.

Esses dados são indicativos da percepção que os estudantes do ensino fundamental dos oitavos anos da referida escola, têm acerca da África, requerendo um estudo voltado para o aprendizado histórico desse contexto. A leitura dos dados foi importante para prosseguirmos com o projeto que foi semanalmente reconstruído devido às demandas do contexto escolar e das exigências subsequentes que requeriam replanejamento constante. Vejamos, a seguir, um resumo das respostas.

Tabela 1 – Respostas das turmas participantes

QUESTÃO	TURMAS										TOTAL		%	
	8º A		8º B		8º C		8º D		8º E					
	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E
1.	03	32	15	24	26	10	10	18	10	18	64	102	39	61
2.	11	24	13	26	16	20	18	10	10	18	68	98	41	59
3.	19	16	25	14	26	10	24	04	23	05	117	49	70	30
4.	25	10	24	15	15	21	18	10	14	14	96	70	58	42
5.	15	20	17	22	24	12	08	20	12	16	76	90	46	54
6.	17	18	22	17	07	29	13	15	17	11	76	90	46	54
7.	13	22	12	27	13	23	11	17	03	25	52	114	31	69
8.	10	25	23	16	29	07	21	07	12	16	95	71	57	43
9.	08	27	25	14	19	17	06	22	22	06	80	86	48	52
10.	05	30	20	19	18	18	10	18	15	13	68	98	41	59
11.	18	17	11	28	08	28	12	16	12	16	61	105	37	63
12.	14	21	20	19	13	23	13	15	10	18	70	96	42	58
13.	18	17	22	17	20	16	19	09	23	05	102	64	61	39
14.	12	23	17	22	15	21	12	16	15	13	71	95	43	57
15.	09	26	22	17	16	20	18	10	10	18	75	91	45	55
16.	02	33	19	20	06	30	03	25	03	25	33	133	20	80

Fonte: tabela elaborada pelo autor. A=Acerto; E=Erro.

Na tabela 1 temos os números e os percentuais correspondentes aos acertos e aos erros nas respostas dadas às dezesseis questões propostas aos estudantes como forma de aproximação com os conhecimentos que estes detinham sobre o continente africano.

Os dados da tabela revelam um certo desequilíbrio, se consideramos que das dezesseis questões, apenas quatro apresentam mais acertos que erros, tendo doze questões sido respondidas de forma errônea. Esses dados apontam para a necessidade de se pesquisar e estudar de forma aprofundada o continente africano como afirma Gomes (2013). Estudar o continente africano de ontem e de hoje colabora na luta contra o racismo, levando em consideração que no Brasil historicamente os africanos tiveram sua humanidade reduzida à escravidão e não tiveram postuladas suas produções intelectuais e riquezas. (2013, p. 77).

4.2 MULHERES NEGRAS NA HISTÓRIA DO BRASIL: (IN) VISIBILIDADE NA SALA DE AULA

Pelo cronograma do projeto, iniciáramos essa atividade criando um mural da negritude. A ideia era apresentar negros e negras em destaque na sociedade brasileira, dar visibilidade para que nossos jovens pudessem ter um espelho social, ter inspiração observando as múltiplas possibilidades de projeção e não ficar presos a estereótipos.

De início realizamos um levantamento de alguns nomes junto com os estudantes. Porém, estávamos próximos ao Dia Internacional da Mulher e, pensando em como integrar o projeto às comemorações do dia, busquei, junto às turmas trabalhadas, criar biografias de mulheres negras, que de alguma, foram ou são invisibilizadas na história oficial.

Para lograr êxito, fiz contato com as colegas de língua portuguesa que de pronto me atenderam e incluíram em seus conteúdos o gênero textual biografia. Com a coleta de textos sobre as personagens a serem trabalhadas, docentes envolvidos na ação e estudantes fizemos a distribuição dos nomes das mulheres negras a serem biografadas em cada turma.

Nessa atividade, buscamos apresentar algumas dessas mulheres através de texto biográfico para o qual cada turma, por votação, escolheu as mulheres a serem

pesquisadas e montaram em conjunto as biografias. Todas as turmas fizeram o mesmo movimento de pesquisa e produção e, apenas no final, foi feita a escolha por votação, de uma mulher biografa por sala, contando com a colaboração permanente das docentes de língua portuguesa em suas respectivas aulas.

A grande maioria das biografadas estava na listagem do mural levantado para a produção da primeira atividade do projeto que não se efetivou, mostrando assim o quanto nossos estudantes já começavam a visibilizá-las desde então.

A dinâmica teve como objetivo central aproximar o histórico dessas mulheres do cotidiano escolar. As turmas foram divididas em grupos de seis estudantes que foram instigados a ler, resumir e escrever as biografias de *Luana Tolentino*, *Carolina Maria de Jesus*, *Antonieta de Barros*, *Elisa Lucinda* e *Dandara de Palmares* e, em seguida nos entregar.

De posse do material produzido pelos estudantes pude reunir tudo em um único texto. Para tanto, antes as professoras de língua portuguesa já haviam trabalhado definições do gênero textual biografia com os estudantes. Com os textos produzidos, foram formadas duplas voluntariamente para no dia 08/03/16 fazerem a leitura das biografias produzidas em todas as salas da escola.

Neste mesmo período de pesquisas para produção das biografias, encontrei na internet o histórico da professora de história, a mineira Luana Tolentino²⁶. Por meio das redes sociais fiz contato com ela, que foi muito solícita nos enviou material para compor nossa biografia. Solicitei à professora Luana que fizesse um pequeno vídeo relatando um pouco de seu histórico para poder debater com os estudantes, a mesma prontamente atendeu.

No dia 08 de março reunimos os representantes de cada turma, sob minha coordenação para apresentar as biografias produzidas de sala em sala, incluindo o vídeo de uma de nossas mulheres invisibilizadas, a Luana Tolentino. Toda

²⁶ O contato feito com a professora Luana se deu no período em que ela ficou conhecida nacionalmente por ter rejeitado participar de um programa de televisão por não aceitar a forma como o histórico das mulheres é apresentado pelo mesmo. Ao ter negado falar a Rede Globo e ter nos possibilitado seu histórico no dia Internacional da Mulher deixou nosso dia mais dinâmico ao nos proporcionar um pequeno vídeo relatando um pouco da sua biografia. Os estudantes tiveram ciência do fato e nas apresentações de sala em sala foi relatado o ocorrido. Ver reportagem sobre o fato: <http://www.viomundo.com.br/voce-escreve/luana-tolentino-diz-nao-a-luciano-huck-na-copa-usou-o-caldeirao-para-oferecer-brasileiras-aos-gringos-como-mercadoria.html>.

apresentação ficou a cargo dos estudantes, cabendo a mim apenas o papel de organizador do momento.

4.3 HISTÓRICO DO RACISMO E VULNERABILIDADE DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL

Racismo no Brasil é um tema polêmico, muitos associam a questão puramente ligada a movimentos sociais, como se não fosse uma temática de todos, independentemente de bandeira política, social. O mito da igualdade racial postulada por diversos teóricos, tendo como suporte maior o sociólogo pernambucano Gilberto Freyre, ainda se faz presente na sociedade e, no âmbito escolar, não é diferente.

Ouvimos corriqueiramente: “o Brasil é o país das misturas das raças, somos um país lindo, de misturados, aqui vivemos na alegria, na paz, o brasileiro é um povo pacífico”. Falas como estas mostram como não podemos fazer a livre associação entre a escravização da população negra, que foi trazida ao Brasil forçosamente, e o racismo. Mas, ao mesmo tempo, diz que não podemos negar tal correlação. Se por um lado, no período colonial todos, de uma forma direta ou indireta, tiveram reponsabilidades com milhões de pessoas que foram massacradas em sua dignidade como pessoa humana, por outro, devemos compreender o quanto a negação do negro como sujeito histórico tem nos afetado até os dias atuais, pois os números oficiais da violência tendem a apresentar dados alarmantes.

As aulas sobre o racismo no Brasil foram realizadas com o uso de pequenos curtas metragem, como: “Vista a minha pele” (Joel Zito, 2003); “O preconceito cega” (Patrick Thouin, 2012). Além dos poemas “Gritaram-me negra” (Victoria Santa Cruz); “Meu irmão branco” (autoria desconhecida); “Racismo é burrice” (Gabriel, o pensador, 2003) e trecho do filme “Amistad” (Steven Spielberg, 1997).

Apesar de alguns teóricos questionarem a didatização²⁷ das filmografias, entendemos ser este um recurso importante para o ensino de História, quando problematizado, analisado, refletido e apresentado de forma clara. Suas ideias

²⁷ Ao didatizar a filmografia para alguns autores o filme não teria tal função como afirmam Silva e Moraes, ver o artigo Cinema-experiência ou modos de habitar a educação In: MOLINA, Ana & FERREIRA, Carlos. **Entre textos e contextos**: caminhos do ensino de história. Curitiba: CVR, 2016. Já outros autores acreditam nesse processo de didatização filmográfica no ensino como Marcos Napolitano atesta no livro Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2003.

possibilitaram o debate sobre as temáticas apresentadas e os objetivos didáticos da aula.

Para nos aproximar da realidade cotidiana da escola e circunvizinhança, apresentamos os dados governamentais e da Anistia Internacional sobre a mortalidade no Brasil. Expusemos aos estudantes uma reportagem impressa com o título: “Jovens e negros mais vulneráveis”, da Agência o Globo, notícia publicada no Jornal do Comércio do dia 15 de maio de 2015,²⁸ na qual os dados do Índice de Vulnerabilidade da Juventude (IVJ) se mostraram alarmantes em relação à população jovem negra. Segundo o estudo, o negro e jovem no Brasil tem duas vezes e meia mais chances de morrer por ato de violência. No estudo, a cidade do Cabo de Santo Agostinho (cidade vizinha a Ipojuca) ficou na primeira colocação no IVJ das cidades pesquisadas. Ao apresentar a reportagem e analisar os dados os estudantes ficaram espantados e diversos relatos de violência seguiram apontando Ipojuca numa crescente onda de violência urbana.

Buscamos outras fontes para compreender esse processo histórico, utilizando dados do Mapa da Violência. O estudo focaliza a evolução dos homicídios por armas de fogo no Brasil no período de 1980 a 2014. Também foi estudada a incidência de fatores como o sexo, a raça/cor e as idades das vítimas dessa mortalidade. Na reportagem são apontadas as características da evolução dos homicídios por armas de fogo nas 27 Unidades da Federação, nas 27 Capitais e nos municípios com elevados níveis desse tipo de mortalidade. A fonte foi usada comparativamente para os estudantes perceberem o quanto a relação de vulnerabilidade à violência física está associada à questão da desigualdade racial no Brasil.

Os estudantes foram convidados a acompanhar a tabela apresentada pelo mapa da violência. Optamos por analisar três estados do Nordeste e três estados do Sul. No Nordeste, recortamos o Estado da Bahia por ser numericamente o maior em população negra; Pernambuco para melhor situar nosso contexto e Alagoas que despontava com um dos estados mais violentos. Os três Estados do Sul (Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná) fizeram parte da análise por serem majoritariamente habitados por população branca.

²⁸ Ver reportagem completa em:

<http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/mundo/brasil/noticia/2015/05/07/jovens-negros-sao-mais-vulneraveis-a-violencia-no-brasil-mostra-relatorio-180120.php>

A escolha não foi aleatória, tendo em vista termos buscado um comparativo entre regiões geográficas e a distribuição populacional brasileira, uma vez que na aula anterior havíamos trabalhado sobre a distribuição geográfica da população negra escravizada no período colonial.

No comparativo, para cada cem mil habitantes, no período de 2003-2014, Pernambuco apresentou uma redução na violência, independentemente de cor/raça. Entre brancos a redução foi de 13,9% para 9,1%; e entre negros a violência registrada se reduziu de 59,1% para 35,6%. Em Alagoas tivemos o inverso, houve crescimento entre brancos de 5,2% para 6,4%; e entre negros de 23,6% para 72,7%. Já na Bahia considerado um dos estados que concentra maior número de afro-brasileiros a violência aumentou tanto entre os brancos, de 3,8% para 9,5%, como entre os negros, saindo de 12,0% para 33,3%.

Observamos que, embora os índices de violência tenham aumentado nos dois segmentos étnico-raciais, entre os negros o crescimento é vertiginoso, o que indica o quanto a vulnerabilidade social e econômica está diretamente atrelada a questão racial no Brasil.

Em comparação com os dados dos estados do Sul, tivemos resultados bem distintos: Santa Catarina registra aumento da violência entre brancos de 6,0% para 6,8%; e entre negros há redução de 10,5% para 9,2%. No Rio Grande do Sul, entre brancos a violência cresce de 12,2% para 17,0% e, entre negros de 17,7% para 22,6% e no Paraná tivemos também aumento entre os dois segmentos raciais, entre os brancos passando de 19,3% para 22,0% e entre os negros 11,4 % para 11,6%, ligeiro aumento.

A apresentação numérica dos dados, aparentemente pode nos dizer coisas desconcertantes. Contudo, os estudantes foram instigados a observar, por exemplo, nos dados de Santa Catarina que, apesar da queda na violência contra a população negra, aquele estado apresenta em sua totalidade apenas 7,6% de negros. O mesmo ocorre com o Paraná que apresenta um percentual de apenas de 24,5% de sua população se autodeclarando negra. Isso representa uma alta taxa de homicídios dos negros nesses estados se levarmos em consideração a relação proporcional.

Nesse sentido, temos uma vulnerabilidade muito maior da população negra em relação à branca, independente do estado da federação, sejam os negros, maioria ou

não. Outro dado alarmante é o estado de Alagoas, que apresentava em 2014, um aumento de 1.028% de vitimização da população negra no estado.

Buscamos fazer esse paralelo entre os Estados apresentados e os estudantes foram anotando os dados no caderno para termos uma espécie de “raio x” do racismo no Brasil e seu viés histórico. Apesar de os dados não comporem a realidade total, apresentam informações importantes sobre a desigualdade étnico-racial e sua repercussão em termos de violência no Brasil para que a questão pudesse ser problematizada, combatendo-se a possibilidade de sua naturalização.

Os dados apresentados, assim como tantos outros usados pedagogicamente de forma intencional, possibilitam como afirma Gomes, novas posturas éticas, pois:

Entender a dimensão do conflito e representar a prática pedagógica com base nele, no sentido de exercitar uma postura ética poderá nos apontar para a liberdade, e não para o aprisionamento do sujeito no preconceito, na desigualdade, na discriminação e no racismo. A educação das relações étnico-raciais que cumpre seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e dominação. (2013, p. 83).

4.4 VOCÊ SABIA?

A ideia desse momento foi resumir todo o material trabalhado com os variados temas e criar coletivamente textos informativos para disseminar as ideias. Para melhor efetivação da proposta por um viés interdisciplinar as colegas de Língua Portuguesa, uma vez mais, colaboraram ao trabalharem o gênero textual informativo, apresentando as características deste gênero e exercitando com nossos estudantes.

A metodologia utilizada foi dividir os estudantes em grupos, com material dos textos estudados e produzidos até aquele momento, copiados e entregues a cada equipe. Como tarefa, cada equipe deveria ler e interpretar as informações a partir de uma pergunta geradora: “O que nestes textos e nas discussões em nossas aulas vocês gostariam que todos da nossa escola soubessem? ”

A partir dessa pergunta foram produzidos trinta e oito textos informativos que foram fixados pelos estudantes nos quadros de aviso de nossa escola, destacando que em cada sala de aula está disposto um quadro destes.

Destacamos que nenhuma das atividades propostas no projeto teve participação efetiva de todas as turmas. No caso da produção de textos informativos o grupo do 8º E não produziu nenhum texto, bem diferente do 8º A, turma em que juntos os estudantes elaboraram 18 textos. Chamou nossa atenção o foco temático dos textos. Assim, de todo o material até então trabalhado pelos estudantes, alguns foram destacados.

Quadro 6 – Produção dos textos para divulgação na escola por Turma

Tema	Turma				
	8ºA	8ºB	8ºC	8ºD	8ºE
Desigualdades sociais de cunho racial	4	3	1	4	-
Formação étnica do Brasil	4	1	-	-	-
Mapa da violência	3	5	1	-	-
Distribuição geográfica dos povos negros escravizados	3	-	1	-	-
Baixa auto declaração de pretos	3	1	-	-	-
Texto poético	1	1	-	-	-
Influências culturais africanas	-	-	1	-	-
Significado nome de Porto de Galinhas	-	1	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados do Quadro 6 indicam o quanto as questões referentes às desigualdades entre raça/etnia ligados ao acesso à educação e à saúde, assim como à vulnerabilidade social vivida pela população negra no Brasil chamou a atenção de nossos estudantes. Assim, ao produzirem textos sobre os temas mais relevantes, segundo os estudos por eles realizados, deram a conhecer que as “desigualdades sociais de cunho racial” foi o tema que os tocou muito de perto. Esse foi um momento importante de socialização das aprendizagens até aquele momento.

4.5 OFICINA DE AMARRAÇÕES AFRICANAS E A AUTOIMAGEM POSITIVA DA ESTUDANTE E SUA NEGRURA

Compreendendo o turbante como elemento cultural dos mais diversos povos, e não somente dos africanos, procuramos criar um momento formativo no qual nossas estudantes pudessem vivenciar formas de cultura africana em seu próprio corpo. Levando em consideração o fato de o cabelo da mulher negra ser estigmatizado socialmente, resolvemos problematizar a questão utilizando-o como mais um símbolo de resistência da população negra.

Antes da oficina apresentamos o conteúdo nessa perspectiva e, buscamos parcerias para efetivação do momento. Encontramos um programa da Secretaria da Mulher do município do Ipojuca denominado “amarrações africanas”. Dentro dos trâmites legais obrigatórios fizemos parceria com a referida Secretaria e a oficina foi realizada no intuito de, além da formação que aconteceria no mesmo momento, realizar um registro fotográfico para montarmos um material a ser exposto para feira de conhecimentos que seria o momento de culminância do projeto.

Para tal, recorremos ao nosso campo de parcerias e convidamos a historiadora e jornalista fotográfica Isabela Alves, que prontamente atendeu ao pedido e foi fazer o registro fotográfico do momento.

Ao todo foram registradas trinta adolescentes, porém apenas quinze delas os pais ou responsáveis assinaram a autorização para uso da imagem. Esse foi o “gancho” jornalístico usado pelo colega Tércio Amaral que também foi registrar o momento da oficina/sessão fotográfica, que resultou em entrevistas divulgadas no site do Diário de Pernambuco²⁹. Nas entrevistas, todas as meninas se mostraram empolgadas com os possíveis resultados dos registros fotográficos e nas suas falas denotavam o quanto os turbantes como elemento cultural lhes tinham feito bem, não havendo para elas nenhum constrangimento ou perturbação, embora a maioria fosse de religiões protestantes. Interessante observar que todas as participantes foram livremente sem nenhuma obrigatoriedade, inclusive sem pressão pedagógica por avaliações posteriores.

Fotografias prontas, na hora de recebermos as autorizações para fazer a exposição e divulgação, a baixa nas entregas mostrou o quanto as temáticas afro-brasileiras precisam ser trabalhadas em razão do preconceito dos pais ou responsáveis em relação ao valor daquela produção escolar. Quando perguntadas sobre o motivo da não autorização, todas foram unânimes em afirmar que os pais não deixariam porque “aquilo era coisa de macumba”. Essa relação estereotipada, e a violência simbólica, para com os adeptos das religiões de matriz africana ficaram evidentes nesse caso.

Ao mesmo tempo, pudemos perceber que o projeto teve um alcance muito além dos muros da escola chegando aos lares. Mesmo que de forma incipiente o debate

²⁹ A reportagem pode ser lida em: <http://curiosamente.diariodepernambuco.com.br/project/por-autoestima-de-alunas-professor-de-ipojuca-promove-exposicao/> Acesso em 01 de Agosto de 2017.

nessas famílias aconteceu e as jovens na escola não demonstraram nenhuma relação negativa entre o turbante e a religiosidade afro-brasileira.

Assim, como o objetivo da atividade proposta foi ampliar o conceito de negrura adotado por Gomes (2005), não foram separadas as meninas negras das não negras, pelo contrário, todas as meninas que se inscreveram participaram da oficina/sessão sem distinção. A produção das fotografias foi um elemento fundamental para a feira de conhecimento que findou o projeto.

4.6 FEIRA DE CONHECIMENTOS: NEGRA(O) SIM, NEGRA(O) SOU!³⁰

O título da feira já foi uma tentativa de projetar o papel feminino na questão étnico-racial. Pelos dados apresentados, ser negro no Brasil não é fácil e, quando mulher, as dificuldades são bem maiores. As cinco turmas foram levadas a realizar mais pesquisas e produzir materiais diversos além do que havia sido produzido ao longo do ano. Como destaque, tivemos o negro na propaganda no município do Ipojuca; o continente africano em perspectivas positivas; poetas negros; vulnerabilidade social do negro no Brasil, entre outros.

A feira não teve a intenção de romantizar a temática, pelo contrário, buscamos em conjunto com os discentes e outros docentes parceiros na efetivação da referida feira, apresentar um conjunto de trabalhos que possibilitasse aos estudantes participantes, refletir sobre as temáticas apresentadas de forma a problematizá-las.

Para lograr êxito, abrimos o momento com um mural produzido pelos estudantes com as negras e negros (in) visibilizados da nossa história, tais como: Solano Trindade, Carolina Maria de Jesus, Antonieta de Barros, entre tantos outros.

Na abertura foi realizada uma palestra com Ana Lúcia da Silva Gomes, educadora social, popular e militante dos Direitos Humanos com a temática “O negro na sociedade brasileira contemporânea”. Findado esse momento, o público foi convidado a visitar a exposição fotográfica e prestigiar as produções dos grupos de trabalho nas salas de aula.

³⁰ O título da feira de conhecimento surgiu em meio ao desenvolvimento das ações pedagógicas, entre elas foi apresentado o poema “me gritaram negra” de Victória Santa Cruz. Apesar de não ser brasileira, ela é peruana, o poema se aproxima e muito da realidade histórica e social de nossas estudantes negras e negros. Livremente inspirado neste poema foi criado o título da feira de conhecimento e construído o momento a ser efetivado no Dia Nacional da Consciência Negra.

O projeto foi pensado e vivenciado na tentativa de fugir do jargão da cultura escolar do trabalho por meio das efemérides e da folclorização. Assim, através de um projeto didático elaborado visando o ensino de História podemos trabalhar de forma mais efetiva, as temáticas selecionadas. Fizemos com que nossos estudantes fossem produtores do conhecimento histórico na medida em que foram estimulados a pesquisar, a usar fontes diversas, a indagar sobre as fontes, a fazerem comparações e poderem perceber os vestígios históricos nas permanências e mudanças em sua própria localidade.

Trabalhar com uma temática ainda tão sensível ao campo da educação escolar nos fez perceber o quanto se faz necessária a ampliação de trabalhos nesse sentido. Apesar de algumas ações pedagógicas virem acontecendo de forma mais efetiva em todo o território nacional o tema ainda precisa ser incorporado ao cotidiano da escola, tornar-se assunto corriqueiro, problematizado no dia a dia dos estudantes. Assim sendo, entendemos como de extrema relevância que a escola tome a iniciativa de tratar sobre temáticas ligadas às questões identitárias, que as inclua em seus currículos.

O projeto aqui apresentado teve como objetivo central fomentar a luta pela efetivação da lei 10.639/03 e o foco na pertença identitária da nossa juventude negra. Trata-se, portanto de uma ação engajada politicamente na qual a alteridade constitui o Norte a seguir, até porque, para construirmos nossas identidades temos que olhar o outro. No outro é que nos firmamos com identidades positivas como apresentadas ao longo do projeto.

Inferimos que alguns objetivos didáticos propostos foram alcançados, sobretudo em relação à autoestima e a produção e disseminação do conhecimento histórico. Quando findado o projeto fui convidado a circular pelas escolas do município apresentando seus dados com representantes das equipes de cada turma, mais um momento formativo e de empoderamento importante para os estudantes, além da sua divulgação em diversas mídias digitais³¹.

³¹ O Projeto Identidade Cultural Negra na Escola obteve repercussões tanto locais quanto nacionais. A exposição fotográfica foi disponibilizada pelo sítio do Diário de Pernambuco, ver em: <http://curiosamente.diariodepernambuco.com.br/project/por-autoestima-de-alunas-professor-de-ipojuca-promove-exposicao/>. Também obtivemos o Voto de Aplauso da Assembleia Legislativa de Pernambuco. A Rádio MEC entrevistou algumas de nossas estudantes e o professor coordenador do projeto, acessar o programa em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=45021>.

O contato dos estudantes e suas produções com os colegas de outras escolas foi significativo sob o ponto de vista das interações sem hierarquias. Das cinco escolas visitadas no município, os docentes que acompanharam o momento tiveram o trabalho de organizar a escola e os estudantes exerceram o protagonismo ao apresentarem seus trabalhos de pesquisas e o que aprenderam no momento da socialização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a luta por introduzir no cotidiano escolar as relações étnico-raciais não é recente. Por muito tempo os movimentos sociais colocaram em pauta as questões do racismo, do preconceito e da intolerância como temas a serem estudados na escola, dentre esses atores sociais o Movimento Negro Unificado tem se destacado até hoje na luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade. Essa qualidade perpassa por diversos fatores e, dentre eles, estaria a regularidade de se trabalhar as relações étnico-raciais na escola.

Como visto anteriormente, de modo geral, a temática só é trabalhada quando algum docente, coordenador ou gestor tem engajamento político com a questão, porém depois de realizada aquela etapa, a continuidade do trabalho passa a depender quase que exclusivamente daquela pessoa que deu o início ao processo. Daí argumentarmos em favor de a escola despertar para o debate em torno da temática e não ficar a depender de um ou outro professor.

Desse modo, o conceito postulado por Santomé de currículo turístico precisa ser combatido em nossas escolas. Não se trata de defender que esse mesmo currículo passe por uma mudança de foco do europeu para o africano. Trata-se de ampliar o acervo cultural formador do currículo para nele incluir sujeitos até então negados e questionar os porquês das escolhas feitas até então. O currículo necessita de mudanças, porém compreendendo a escola com um microcosmo social das tensões mais amplas nela também encontramos mudanças e, sobretudo resistências.

Assim sendo, necessitamos de um currículo que cada vez mais forje sujeitos autônomos, críticos e dê base ao pertencimento cultural, sobretudo da população negra. E que, para isso, possa ter em seus conteúdos e formas de trabalhar aproximação com os endereçados, os estudantes. O currículo ao forjar subjetividades contribui também para a afirmação de múltiplas identidades, como as de gênero, de classe, de etnia e raça, entre outras.

Nessa direção, defendemos que os objetivos didáticos avancem para além do conteúdo conceitual, pois entendemos que os procedimentos e as atitudes devem compor nossos planejamentos. Como afirma Amorim (2011, p. 264) “a escola por meio do seu currículo não ensina somente conteúdos diversos, há valores aprendidos, silenciados, mas também questionados”.

Nossas inquietações em relação ao ensino de história e à inserção entre seus conteúdos das relações étnico-raciais, que atravessaram a história do país e nele se mantêm problemáticas, mas também problematizáveis, suscitaram a elaboração da questão que serviu de guia a esta pesquisa. Assim sendo, investigamos: de que forma o ensino de história nos anos finais do ensino fundamental pode contribuir para a construção do sentimento de pertencimento cultural negro dos estudantes e gerar o princípio da alteridade? A problematização decorre do nosso exercício da prática docente nessa etapa da escolaridade e suscitou o objetivo de compreender a relação entre o ensino de história e a construção do sentimento de pertencimento cultural de estudantes negros nos anos finais do ensino fundamental.

Durante a pesquisa de campo ficou evidenciado quanto os conhecimentos sobre o continente africano ainda continuam estereotipados, limitados e pouco questionados, mesmo entre estudantes do oitavo ano, que já tiveram acesso através do currículo de história a diversas temáticas que lhes possibilitariam compreender uma multiplicidade de aspectos sobre a África. Aspectos esses como negação do potencial econômico, cultural e científico, uma visão de África uniforme, apesar de acreditarem na multiplicidade cultural e linguística, apresentando assim um paradoxo.

Os achados da pesquisa apontam para outra negação que perdura no imaginário dos adolescentes que compuseram esse estudo. Para eles em sua grande maioria o Egito não é africano e quando creditam ao Estado egípcio ser africano ele aparece como povos oriundos do Oriente Médio e de pele branca. Essa negação está dentro de um contexto maior de negação do próprio continente africano, assim como da sua representação negativada historicamente. A imagem postulada pelos estudantes nos indicou um distanciamento entre as aprendizagens realizadas a partir do ensino de história até aquele momento e as representações construídas sobre o continente africano por meio de veículos de transmissão e informações, entre os quais deve se incluir a mídia televisiva.

Estudar sobre a África nos dá condições de lutar contra o racismo, o preconceito, a intolerância religiosa. Esse estudo nos leva à reflexão e compressão histórica da relação passado/presente, nos ajuda a compreender os meandros da sociedade na qual vivemos. Nossos estudantes estão imersos em um mundo de informações desconexas da realidade onde o modelo eurocêntrico e brancocêntrico permanece. A pesquisa apontou ser um caminho viável a construção de murais e

cartazes na escola na tentativa de dar maior representatividade a nossa população negra. O ensino de história com esse objetivo didático aproxima a possibilidade da valorização da alteridade e gera o sentimento de pertencimento cultural de nossos estudantes.

Desse modo, trabalhar com dados da realidade como os do Mapa da Violência, o IVJ possibilitou uma análise mais aprofundada do racismo à brasileira, da vulnerabilidade social e econômica da população negra estando atrelada a questão racial no Brasil. Os dados apresentados com objetivos pedagógicos abriram espaço para novas posturas éticas de combate ao racismo, ao preconceito. Esse fator se apresentou em uma das atividades quando os estudantes foram convocados a produzir pequenos textos expondo aquele conteúdo que os mesmos achavam mais significativo. Dois temas se sobressaíram sendo as desigualdades sociais entre as raças/etnias referentes ao acesso a saúde, educação, bem materiais; assim como a vulnerabilidade da população negra brasileira. Essas temáticas mexeram com os sentimentos dos estudantes, levando-os a perceberem a necessidade de mudanças efetivas e nos apontam para as aprendizagens adquiridas com o projeto “identidade cultural negra”, pois os textos soaram como denúncias sociais.

Durante a pesquisa de campo, ficou claro, o quanto a organização do ensino por meio de projetos didáticos colabora na atuação, no protagonismo do estudante na sua aprendizagem. A possibilidade de participação, de decisão em conjunto com o professor sobre os rumos das atividades possibilitou uma aprendizagem mais dialógica e com significado para quem estuda e ensina.

Assim sendo, essa pesquisa revelou a possibilidade de uma ação pedagógica intencional e planejada, provocar (instigar) a alteração do comportamento dos estudantes. Desse modo, a reflexão sobre preconceitos e comportamentos que evidenciem o racismo foi relatado por alguns estudantes, que antes de vivenciarem o projeto não se davam conta dessa relação. Entendiam como meras “brincadeiras”, o que para alguns representava verdadeiros calvários (silenciosos).

Dentre as várias atividades propostas a oficina de amarrações africanas nos trouxe um dado particular, a estrapolação do conteúdo escolar possibilitou chegar às casas dos estudantes o trabalho realizado na escola. Isso ficou evidente quando 50% dos pais ou responsáveis negaram a divulgação das fotos produzidas na oficina,

indicando a presença de um quadro familiar ainda circunscrito de preconceitos, nos quais nossos estudantes estão incluídos.

Em contraponto à negativa, registramos a positividade e total aceitação do turbante pelas adolescentes que participaram da oficina, inclusive a continuidade de algumas delas permanecerem usando-o no cotidiano escolar. Essa observação nos direciona a fazer uma relação direta entre o ensino de história e o sentimento de pertencimento cultural negro quando este é constituído como objetivo didático.

Mesmo após um projeto dessa magnitude a temática relações étnico-raciais não está ainda contemplada no plano político pedagógico da unidade de ensino onde foi idealizado e efetivado. Isso aponta para a dificuldade em se colocar em prática as leis anteriormente citadas e ampliar o debate para outras etnias tais como os indígenas, ciganos, entre outras. Ao não postular as relações étnico-raciais em seu PPP, a unidade de ensino está na contramão do que diz o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Ao apontar a educação para as relações étnico-raciais como base estruturante de seu PPP a unidade de ensino não estará apenas cumprindo um regimento legal, estará sobretudo exercendo seu papel institucional de respeito as diferenças e não naturalização das desigualdades sociais, econômicas e culturais.

Ao evidenciar um trabalho afastando-se das efemérides, o estudo das relações étnico-raciais destinado a todos com o foco nos pretos e pardos por terem sido colocados em condição de inferioridade historicamente, estaremos pondo em relevo as desigualdades e o respeito às diferenças.

O trabalho com projeto didático de intervenção teve o ensejo de contribuir para o combate ao silenciamento das relações étnico-raciais no espaço escolar. Isso porque na escola se constrói subjetividades que podem aumentar o preconceito ou forjar sujeitos mais conscientes dos traços que fazem parte da sua cultura.

O ensino de história é tido como um dos que tem mais conteúdo para ser administrado no escasso tempo de aula, nesse ínterim o ensino deve ir além dos conhecimentos dos conceitos de ordem científica, pois os direitos civis, políticos e sociais devem fazer parte da formação básica de nossa juventude. Um ensino e aprendizagem focados na centralidade dos processos de construção das

subjetividades de nossos estudantes de forma positiva, no qual o “outro” pode e deve ser diferente, porém jamais tratado de forma desigual.

No ensino fundamental na fase dos anos finais tende-se a generalizar, ao não colocar como habilidade e competência a ser desenvolvida o processo de construção de vida dos estudantes levando em consideração suas relações sociais, o contexto onde vivem. Essa escolha possibilitaria atribuir-lhes maior responsabilidade como sujeitos históricos em relação a sua formação cognitiva, psíquica e social, a fim de que seu crescimento pessoal desenvolvesse o sentido de pertença, pois seu histórico de vida faria sentido para ele.

Pedagogicamente falando, precisamos de novas práticas, de renovadas intenções didáticas voltadas também para as relações humanas, necessitamos, sobretudo de novas posturas e a escola deveria ser vista como direito social de todos. Para a redução das desigualdades há de se efetivar um conjunto de medidas no interior da escola ressignificando assim processos internos e externos. Nesse sentido, projetos didáticos são caminhos viáveis nesse intento.

Este projeto idealizado e colocado em prática significa a tentativa, mesmo que circunscrito naquela unidade de ensino, no reconhecimento da importância da influência dos povos negros na construção social, econômica e política do Brasil. Um formato dentre tantos outros possíveis no combate ao racismo através do reconhecimento e valorização do negro em seu modo de ser, agir, produzir, viver.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. **Em torno das “Diretrizes Curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”**: uma conversa com historiadores. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21 nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

AMORIM, Roseane Maria de. **AS práticas curriculares cotidianas**: um estudo da educação das relações étnico-raciais na rede municipal de ensino do Recife. 2011. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

BARBUJANI, Guido. **A invenção das raças**. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. **Identidade**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>> . Acesso em: 14 de agosto 2017.

_____. **Lei 7.716, de 05 de janeiro de 1989**. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7716.htm> Acesso em: 14 de ago. De 2017.

_____. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em: 14 ago. De 2017.

_____. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em: 14 ago. De 2017.

_____. **Parecer CNE/CP n. 3, de 10 de março de 2004**: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e África. Conselho Nacional de Educação, ministério de Educação, Brasília.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação–MEC, 2004.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação–MEC, 2004.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"*. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p 65-104.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, 2007, vol.12, nº.23, p.100-122.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, Curitiba, v.16, n. 16, p. 181-191, set. 2000. Disponível em : <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2045/1697>>. Acesso em: 10 jul. De 2017.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FONSECA, Dagoberto José. Contribuintes antigos: revendo a caderneta e os fiados in: PAULA, Benjamin Xavier; PERON, Cristina Mary Ribeiro. (Org.). **Educação, história e cultura da África e afro-brasileira-Brasileira: teorias e experiências** – Uberlândia: UFU, 2007. p. 27-45.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em "tempos pós"**. Rio de Janeiro: DP e A, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**. Belo Horizonte: revista Aletria: alteridades em questão, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.06, n.09, dez/2002, p. 38-47.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade** - Brasília: MEC, 2005.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**.10 ed. Petrópolis, Vozes, 2013.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. Raça e estudos de relações raciais no Brasil. São Paulo: **Revista Novos Estudos** CEBRAP n. 54, p. 147-156, julho 1999. Disponível em:

<

https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1110684/mod_folder/content/0/GUIMARAES%20-

[%20Ra%C3%A7a%20e%20os%20estudos%20de%20rela%C3%A7%C3%B5es%20raciais%20no%20Brasil.pdf?forcedownload=1.>](http://censo2010.ibge.gov.br/resultados/) Acesso em: 24 de Jul. 2017.

HALL, Stuart. **Da diáspora, identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Humanitas, 2003.

IBGE. Censo demográfico 2010. Disponível em : [<http://censo2010.ibge.gov.br/resultados/>](http://censo2010.ibge.gov.br/resultados/) . Acesso em: 14 de fev. De 2017.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina; 2015.

LOWENTHAL, David. **Como conhecemos o passado**. Projeto História. São Paulo (17) nov. 1998.

LUZ, Marco Aurélio. Educação e pluricultura nacional. In: **Identidade Negra e Educação**. Salvador: Ianamá, 1989.

MACEDO, Elizabth, MOREIRA, Antônio Flávio (orgs). **Currículo, identidade e diferença**. Porto, 2002.

MATOS, Maria Zilá Teixeira de. **Bonecas negras, cadê?** O negro no currículo escolar sugestões práticas. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova, 1990.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 10 ed. Petrópolis, Vozes, 2013. Fronteira, 1990.

MUNANGA, Kabenguele. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n.68, p. 46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006.

_____. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: autêntica, 2009.

NUNES, Érica Melanie Ribeiro. **Cidadania e multiculturalismo: a Lei 10.639/03 no contexto das bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 139p. Dissertação de (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação – ECI

OLIVA, Anderson Ribeiro. Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a identidade e o ensino de história da África nas escolas brasileiras. **Revista História Hoje**, Vol. 1, nº 1, Jan-jun de 2012, p. 29-44.

OLIVEIRA, Margarida Dias; FREITAS, Itamar. Currículos de história e expectativas de aprendizagem. **Revista História Hoje**, Vol. 1, nº 1, Jan-jun de 2012, p. 269-304. Disponível em:

< <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/11>> Acesso em 12 de abr. 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**: Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40 abr. 2010. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>> Acesso em: 24 de Jul. 2017.

ROCHA, Rosa Margarida. E você professor, qual é o seu imaginário sobre a África? **Construir Notícias**, Recife, v.52, p. 42-45, maio/junho 2010.

RODRIGUES JÚNIOR, Rufino; TEIXEIRA JÚNIOR, José Carlos. Música diaspórica negra: identidade e práticas educativas. In: DUPRET, Leila (org). **Transdisciplinaridade e afrobrasilidades**. Rio de Janeiro: Outrasletras, 2012, p.129-143.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação. 11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do ser negro**: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ / Fapesp, 2002.

SANTOS, Marcos Ferreira. Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e arte da paixão entre Kabará e Kiriku. In: **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Brasília: MEC, 2005

SILVA, K. V., SILVA. M. H. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2005.

SILVA, Maurício Pedro. **Novas Diretrizes Curriculares Para o Estudo História e Cultura Afro-Brasileira E Africana**: a Lei 10.639/03. Eccos - Revista Científica, São Paulo, v.9, nº. 1, Jan-jun. 2007.

SILVA, Lúcia Helena Oliveira; GARRIDO, Míriam Cristina de Moura. LEI 10:639/03: dez anos depois entre pressões e efetivações. In: MOLINA, A.H.; FERREIRA, C.A.L. (Org.). **Entre textos e contextos**: caminhos do Ensino de História. 1ed.Curitiba: Editora CRV, 2016, p. 121-139.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação. 11. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro Vozes, 2013, p. 185-201.

_____. A produção da identidade e da diferença. In SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais.15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 73-102.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez.2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>> Acesso em: 10 jul. de 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis, WALSH, Catherine (orgs). **Construyendo Interculturalidad** Crítica. La Paz: Instituto Internacional de de Integración, 2010, p. 75-96.

WOODWARD, Kathryn. A produção social da identidade e da diferença. In SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 7-72.

ZABALA, Antoni. As sequências didáticas e as sequências de conteúdo. In _____. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artemd, 1998, p. 53-87.

APÊNDICE – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Autorização de uso de imagem

Eu, _____, portador da Cédula de Identidade nº _____, inscrito no CPF sob nº _____, residente à Rua _____, nº _____, na cidade de _____, AUTORIZO o uso de minha imagem (ou do menor _____ sob minha responsabilidade) em fotos ou filme, sem finalidade comercial, para ser utilizada no trabalho _____. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) home page; (II) cartazes; (III) divulgação em geral (IV) redes sociais). Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro.

Ipojuca, ____ de _____ de 2016.