



**PROF HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

MARIA DALVA DA CONCEIÇÃO

POR IDENTIDADE E PERTENÇA:  
PROCESSOS DE AUTORRECONHECIMENTO E AFIRMAÇÃO DA  
IDENTIDADE NEGRA ENTRE ESTUDANTES DA ESCOLA JOSÉ  
ALVES DE FIGUEIREDO  
CRATO - CE (2011-2018)

CRATO-CEARÁ  
2018

MARIA DALVA DA CONCEIÇÃO

POR IDENTIDADE E PERTENÇA:  
PROCESSOS DE AUTORRECONHECIMENTO E AFIRMAÇÃO DA  
IDENTIDADE NEGRA ENTRE ESTUDANTES DA ESCOLA JOSÉ  
ALVES DE FIGUEIREDO CRATO - CE (2011-2018)

Dissertação apresentada à Universidade Regional do  
Cariri - URCA, como parte das exigências do Mestrado  
Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA),  
para a obtenção do título de Mestre.  
Orientadora: Profa. Dra. Maria Telvira da Conceição

CRATO - CE  
2018

## **DEDICATÓRIA**

À minha mãe, Rosa Marcolina da Silva, in memoriam.

A todas e todos, que verdadeiramente desejam e se comprometem a participar da construção de um mundo em que todos possam ser plenamente vistos e tratados com igualdade e dignidade humana.

## AGRADECIMENTOS

Escrever um texto de agradecimento em um artefato como este é demonstrar carinho e gratidão por todas e todos com quem eu pude aprender, partilhar e amadurecer percepções que me ajudaram a estar concluindo esta tarefa, assim, eu não conseguiria jamais escrever aqui o nome de todas e todos que de verdade contribuíram para esta escrita e que se fazem presentes nela, mesmo sem ter os seus nomes citados, por isso, eu agradeço a todas e todos que foram minhas e meus alunos, desde que me tornei professora, especialmente aqueles que me tocaram e me permitiram tocá-los.

Em especial às meninas e meninos que participaram desta escrita compartilhando comigo suas memórias, sentimentos e confiança. Infinidamente grata e feliz pela partilha e pelos laços que construímos.

À minha orientadora, Profa. Maria Telvira, por ter me possibilitado a ampliação e o encontro com perspectivas de ciência e de História que comportam a minha realidade, pela enorme paciência, parceria, estímulo e afeto, especialmente quando achei que fosse me faltar fôlego. Obrigada !

Ao meu companheiro, José, pelo carinho, compreensão, paciência e palavras de credibilidade e incentivo nos momentos mais difíceis.

Às minhas amigas e amigos que me apoiaram com palavras de incentivo e confiança mesmo quando nossos encontros físicos tornaram-se quase impossíveis.

Às minhas e aos meus, colegas de curso, com quem partilhei angústias e palavras de incentivo ao longo de todo o curso, especialmente nas pessoas de Edivânia e Lucivania.

Ao Grupo de Valorização Negra do Cariri (GRUNEC), especialmente nas pessoas de Maria Eliana, Valéria Carvalho e Verônica Carvalho, grandes mestras que tive o privilégio de encontrar na vida, que tem sido luzes e exemplo para mim. Gratidão sempre!

À professora Joselina da Silva, cujas contribuições e diálogos não estão nesta escrita diretamente, mas que me ajudou a reconstituir passos da minha autoformação pessoal e profissional, cuja presença no Cariri, no período em que aqui residiu, impactou diretamente na minha formação profissional.

Ao Grupo de Mulheres Negras do Cariri, Pretas Simoa, especialmente nas pessoas de Karla Alves e Dayze Vidal, cujas existências, palavras e atuação na vida, me impactaram e marcaram definitiva e irremediavelmente.

Aos estudantes de graduação da URCA que nos últimos dois anos tem participado ativamente do movimento estudantil e dos processos de luta e denúncia das falhas da universidade, no tocante ao apoio aos estudantes, no combate ao racismo institucional e ao machismo, especialmente nas pessoas de Edina Marques, Joedson Nascimento, Tiago Alexandre e Lira Agressilva, eles foram e tem sido inspiração para mim.

Às professoras Adriana Simião, Rafaela Florêncio e Zuleide Queiroz, pela participação nas bancas e as importantes observações e contribuições para esta escrita.

A todas e todos os professores responsáveis pela efetivação e manutenção do Programa Profhistória-URCA.

A todas e todos os funcionários da URCA ligados ou não ao Departamento de História, que exerceram e exercem funções importantes para o funcionamento da mesma, dos serviços burocráticos ao serviço de limpeza.

Às minhas e meus ancestrais que tenho certeza se fizeram e fazem presentes em minha vida demaneiras diversas.

A todas as forças positivas nas quais tenho me apoiado e acredito terem me fortalecido até aqui.

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo principal analisar processos de reconhecimento e afirmação da identidade negra, entre estudantes da Escola de Ensino Médio José Alves de Figueiredo, no município de Crato - CE. Primordialmente buscou-se compreender a partir de quais experiências, referências e discursos, os estudantes foram sendo enquadrados e mobilizaram-se para seus processos de autorreconhecimento e afirmação subjetivas. Discute, a partir de referências bibliográficas, o processo de ressignificação positiva do termo *negro* no Brasil e as lutas por inserção socioeducacional da população negra brasileira. Apresenta narrativas de enquadramento social de estudantes negros da referida escola. Enfatiza processos de empoderamento e autoafirmação. Secundariamente, esta escrita também apresenta experiências de reconhecimento, a partir da formação profissional cotidiana, da importância do exercício de práticas pedagógicas antirracistas, no espaço escolar, como estratégia de reflexão e transformação dos modos de atuação pedagógica da escola e de seus docentes. A metodologia adotada foi a da pesquisa qualitativa, tendo sido a realização de entrevistas livres semiestruturadas a partir de três questões: *Quais são as primeiras memórias acionadas pelos estudantes nos seus processos de reconhecimento, enquanto pessoas negras? Quais outros lugares e saberes para além dos escolares influenciaram em seus processos de reconhecimento? Como as aulas e os conteúdos da disciplina de história e as experiências escolares mais recentes têm influenciado em seus processos identitários?* Apresenta a trajetória de seis estudantes, três meninas e três meninos, relatos da infância até o momento presente, procurando identificar com quais conflitos e problemáticas tiveram que se deparar, até assumirem a identidade negra, com sensação de pertencimento e não apenas enquadramento por olhos alheios. Enfatizando a intersecção de experiências e saberes que os levaram a tal atitude, e a contribuição de práticas escolares para isso. Buscando compreensão sobre estes processos, a escrita dialoga principalmente com pensadores da decolonialidade, ou, críticos pós-coloniais: Mignolo(2010), Quijano(2005), Hall(2010), Silva(2002), Sodré(2015). O trabalho denuncia a persistência do racismo e da colonialidade do saber e do ser, e apresenta possibilidades de atua o, a partir do espaço escolar que, ao refletir nos sujeitos que o compõem, atingem também outros espaços sociais, uma vez que as reflexões que provocam não se encerram nele, mas refletem também em outros espaços onde os sujeitos circulam, fortalecendo processos de ressignifica o positiva da negritude e quebra de padrões que mant m o racismo e as superficialidades de entendimentos sobre ele.

**Palavras-Chave:** Ensino de História- Identidade - Negritude

## **ABSTRACT**

This work had as main objective to analyze processes of recognition and affirmation of the black identity, among students of the José Alves de Figueiredo High School, in the municipality of Crato - CE. Primarily it was sought to understand from which experiences, references and discourses the students were being framed and mobilized for their processes of subjective self-recognition and affirmation. It discusses, from bibliographical references, the process of positive re-signification of the term black in Brazil and the struggles for socio-educational insertion of the Brazilian black population. It presents narratives of social framework of black students of said school. Secondly, this writing also presents experiences of recognition, based on the daily professional training, of the importance of the practice of antiracist pedagogical practices in the school space, as a strategy for reflection and transformation of the pedagogical modes of performance of the school and its teachers. The methodology adopted was that of the qualitative research, being the realization of semistructured free interviews from three questions: What are the first memories triggered by students in their processes of recognition as black people? What other places and knowledges besides the school influenced their recognition processes? How have the lessons and contents of the history discipline and the more recent school experiences influenced your identity processes? It presents the trajectory of six students, three girls and three boys, reports from childhood to the present moment, trying to identify with what conflicts and problems they had to face until they assume the black identity with a sense of belonging and not just framing by the eyes of others. Emphasizing the intersection of experiences and knowledge that led them to such an attitude, and the contribution of school practices to it. In order to understand these processes, writing mainly dialogues with decoloniality thinkers, or, post-colonial critics, Mignolo (2010), Quijano (2005), Hall (2010), Silva (2002), Sodr  (2015). The work denounces the persistence of racism and the coloniality of knowledge and of being, and presents possibilities of action from the school space, which when reflected in the subjects that compose it, reach other social spaces as well, since the reflections that provoke not but also reflect in other spaces where the subjects circulate, strengthening processes of positive resignification of blackness and breaking of standards that maintain the racism and the superficialities of understandings about him.

**Keywords:** History Teaching - Identity - Negritude

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES/IMAGENS

Imagem 1: Folders de divulgação da Semana Afro-brasileira indígena da E.E.F.M. José Alves de Figueiredo.....	60
Imagem 2: Atividades relacionadas ao combate ao racismo religioso.....	75
Imagem 3: Atividades com integrantes do Grupo de Valorização Negra do Cariri (GRUNEC).....	77
Imagem 4: Performances sobre corpo e cabelo negro.....	124
Imagem 5: Imagens de atividades com grupos de capoeira, maneiro-pau, rap e hip-hop.....	131
Imagem 6: Performances poéticas sobre identidade e afirmação.....	150
Imagem 7: Desfiles Beleza Negra.....	154



# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	09
<b>CAPÍTULO 1 - Sobre início de percurso e ideias que estimularam a caminhada</b>	
1.1- Entre teoria e prática: uma escrevivência reflexiva.....	13
1.2- Entre raça e etnia: entendimentos e afirmações históricas.....	24
1.3 - Sobre identidade, negro e negritude.....	31
1.4 - Sobre lutas e conquistas: atuação do movimento negro, legislação antirracista e inserção educacional .....	40
<b>CAPÍTULO 2 - Pelo passado ou pelo presente: negro, por quê ?</b> .....	59
2.1- A E.E.F.M. José Alves de Figueiredo e a implementação da Lei 10.639/2003.....	60
2.2- A identidade mobilizando ação: a criação da “semana afro” na Escola José Alves de Figueiredo.....	78
2.3-O Encontro com a branquitude e o enquadramento na identidade negra: experiências iniciais de pertencimento racial de estudantes do JAF.....	85
2.4. A identidade na intersecção gênero e raça.....	107
<b>CAPÍTULO 3 - Da negação ao orgulho : entre falas e ações que atribuem sentido e pertencimento racial aos estudantes da E.E.F.M. J.A.F.</b>	
3.1 - Sobre corpo e cabelo: A estética negra como elemento de reconhecimento e afirmação de jovens negros.....	124
3.2- Interseccionando experiências e diálogos: as referências para além do espaço escolar, mobilizadas pelos estudantes do JAF , na construção da identidade racial.....	131
3.3 – O direito à fala e o empoderamento a partir da escola: práticas pedagógicas do JAF que impactam no reconhecimento e afirmação positiva da negritude entre estudantes.....	141
<b>4- Considerações Finais</b> .....	161
<b>5- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	164
<b>6- APÊNDICE</b> .....	172

## INTRODUÇÃO

Esta escrita emerge essencialmente a partir da minha prática, enquanto professora da rede pública de ensino, das experiências que vivenciei e da observação das realidades onde estive e estou inserida, nas escolas da Região do Cariri por onde já passei.

Foi a partir delas que fui impelida a refletir sobre: Qual o papel da escola no empoderamento racial de crianças negras neste país? Qual o papel do ensino de História na desconstrução do racismo e de todas as formas de exclusão e opressão relacionadas a ele? Como o ensino de História e a escola podem contribuir para a valorização e afirmação positiva da negritude, no primeiro país do mundo com maior contingente de negros fora da África ?<sup>1</sup>

Sabendo que o ensino de História sempre foi posto a favor da violência simbólica de construir uma história e uma memória coletiva oficiais, que apagassem ou colocassem sempre como inferiores contribuições de outros elementos que não o branco europeu.

Podemos considerar que um dos objetivos principais do ensino de História, hoje, seja o de superar esses aspectos ainda predominantes, que continuam a excluir sujeitos e temáticas, contribuindo para a manutenção de imaginários excludentes, ainda em consonância com as primeiras definições político-ideológicas para o ensino de História no Brasil. É necessário, portanto, demarcar mais espaço para a História nacional, para outras matrizes além da europeia, e às identidades étnico-raciais historicamente negligenciadas, vítimas das inúmeras violências simbólicas que as inferiorizaram e inferiorizam.

Com base nisso, concordando com Albuquerque Jr (2012) sobre as funções do ensino de história na atualidade, consideramos que, no Brasil, a grande questão ou embate ainda seja o de romper verdadeiramente com as perspectivas e objetivos do ensino de História do século XIX, pois a produção e o ensino de História precisam lidar com as demandas que são necessárias ao presente.

---

<sup>1</sup>Segundo dados do Censo IBGE 2010, a população negra brasileira (somatória de pretos e pardos) correspondia a 50,7% da população brasileira, aproximadamente 97 milhões de pessoas, ficando atrás somente da Nigéria em população negra. Dados do PNAD 2017 indicam que este número atualmente chega a 53,6%. Fonte: [https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default\\_atlas.shtm](https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default_atlas.shtm)

A história tem assim, um importante papel a exercer nesse mundo onde a alteridade, a multiplicidade e a diversidade social e cultural exigem um preparo subjetivo para a convivência com o diferente, sem o que temos e teremos crescentes manifestações de intolerância, xenofobia, até mesmo a revivência de práticas e discursos eugenistas e segregacionistas. (Albuquerque Jr,2012, p.33)

Neste sentido, acredito que, na medida em que se fortalecem identidades e sentimentos de pertença para com elementos historicamente subalternizados, ajuda-se a desconstruir preconceitos, contribui-se para a formação de consciência histórica e política, quanto à necessidade de empenho na luta para a superação do racismo e de todos os seus reflexos.

Pois, promover compreensão em torno das problemáticas que envolvem as diversidades étnico-raciais é questionar formas e padrões de exclusão e menosprezo não apenas com relação aos negros, mas também a indígenas, mulheres, homossexuais, todas as ditas minorias que foram e são excluídas de diversos direitos e espaços, ao longo da história.

Como este trabalho se constitui como uma tentativa de identificar, analisar e construir percepções a respeito da identidade racial negra, no Brasil, partindo do presente, mas procurando as ressonâncias do passado nos sujeitos e realidades com as quais lido, enquanto professora e historiadora. Parto do pressuposto de que a *modernidade e a colonialidade* foram e são definidoras de estruturas sociais e político-econômicas, que refletiram e refletem de maneiras variadas, nas estruturas sociais e nos sujeitos do presente. Foram elas as bases essenciais sobre as quais se constituíram as estruturas dos processos de racialização e construção de identidades racializadas, entre os séculos XVI e XIX.

Por isso, nos utilizaremos das proposições de pensadores da *colonialidade*<sup>2</sup> e *decolonialidade*<sup>3</sup>, como Aníbal Quijano (2005) Walter Mignolo (2010) e Santos (2010), para os quais todas as estruturas de ordem sociopolítica e econômica dos antigos territórios colonizados pelos europeus foram, e ainda são, majoritariamente determinadas pelas lógicas do pensar social, político e epistemológico europeu.

---

<sup>2</sup> Conceito apreendido a partir dos autores mencionados, como sendo a continuidade das antigas lógicas de pensar dos colonizadores nos territórios que foram explorados, durante o processo de colonialismo.

<sup>3</sup> Processo de rompimento com o pensamento colonial eurocêntrico e suas limitações teórico-epistemológicas.

Buscando compreender os processos pelos quais a identidade negra foi sendo construída e ressignificada ao longo do tempo, e como ela é constituída, operada e utilizada nos dias atuais, especificamente entre os estudantes envolvidos nesta pesquisa.

Sendo o norteamento teórico deste trabalho fundamentado principalmente em pensadores pós-colonialistas, “neo-marxistas” ou que, apesar de não se rotularem enquanto filiados a estas correntes teórico-metodológicas, suas perspectivas se encontram e se aproximam a elas, quanto à questão das perspectivas políticas das identidades e as persistências do pensamento colonial racializado no presente, operamos com Crenshaw (2002), Gonzales (1984), Gomes (2005, 2006, 2010, 2012), Guimarães (1999), Hall (2002,2010), Moore (2007,2010), Munanga (1988,2006), Ribeiro (2017), Quijano (2005), Silva (2002), Silva (2007), Sodré (2015).

Sobre o processo metodológico, utilizo a metodologia qualitativa, mesclando aspectos e passos da pesquisa-a o com a pesquisa biográfica ,ou histórias de vida, conforme proposi es de Tripp (2005), Flick (2009) e Souza (2008,2011), em busca de mensurar aspectos, em profundidade, sobre a realidade em que se d  minha forma o contínua e cotidiana, enquanto professora de História da educa o básica; os processos de constru o de identidade racial negra entre estudantes da escola onde atuo atualmente, e os impactos das a es pedagógicas antirracistas da escola nos estudantes.

O trabalho está estruturado em três capítulos: no cap tulo1 , intitulado: *Sobre Início de Percurso e Ideias que Estimularam a Caminhada* , por entender que a minha escrita e as práticas pedagógicas antirracistas da E.E.M. José Alves de Figueiredo (J.A.F.) estão relacionadas a um amplo processo de lutas sociais e produ o acadêmica que as antecedem, faço uma revisão bibliográfica de conceitos essenciais desta pesquisa, a saber, *raça, etnia, identidade, negro e negritude*; como também faço uma breve revisão historiográfica sobre as lutas no movimento social negro desde o princípio do século XX aos dias atuais, por ressignifica o e afirma o positiva da negritude e políticas afirmativas de inser o educacional.

No capítulo 2, : *Pelo Passado ou Pelo Presente: Negro, Por Qu  ?* , apresento o contexto inicial de apresenta o e efetiva o da Lei 10.639/03, na referida escola, e as primeiras memórias e percep es das e dos estudantes participantes desta pesquisa, quanto a serem ou se perceberem enquadrados, enquanto negros, relacionando isto   persistência histórica das questões do *branqueamento, da mestiçagem e da branquitude*, como elementos políticos mantenedores de nega o e opressões sobre a negritude.

No capítulo 3: *Da negação ao orgulho : Entre Falas e Ações que Atribuem Sentido e Pertencimento Racial aos Estudantes do JAF* , apresento e analiso brevemente a importância de outros repertórios e lugares sociais, citados pelos estudantes, como afirmadores de identidade e memórias quanto à negritude, a saber, a capoeira, a internet e a música (rap e hip-hop); também apresento e analiso reflexos de estratégias desenvolvidas pela escola, no intuito de fortalecer a autoestima e o empoderamento de estudantes negros.

Creio, e espero, que este trabalho possa ser uma contribuição significativa para aprofundamento de entendimentos sobre os efeitos do racismo no espaço escolar, assim como um estímulo ao desejo de construir práticas e ações coletivas cotidianas, de combate e desconstrução do racismo e das diversas práticas de exclusão e silenciamento em torno dele.

## **CAPÍTULO 1 - Sobre Início de Percurso e Ideias que Estimularam a Caminhada**

### 1.1- Entre teoria e prática: uma escrivência reflexiva

Ao discutir sobre identidade étnico-racial negra no Brasil atual, considero extremamente pertinente e necessário evidenciar como se deu o processo de construção e afirmação desta identidade, e como isto foi se definindo e refletindo, enquanto estratégia política de reivindicação de direitos e reparação histórica, pelos efeitos danosos e persistentes do racismo, em todos os aspectos estruturais da sociedade brasileira.

Evidenciando também como isto se refletiu no contexto histórico-político do presente e nas realidades onde e sobre as quais atuo, sendo portanto este o objetivo inicial desta escrita.

A este respeito, convém ressaltar que, poucas expressões ou falas das ciências humanas e sociais são tão consensuais quanto a afirmação de que toda a produção histórico-científica do Ocidente é majoritariamente eurocêntrica.

Fazer esta constatação significa reconhecer que não apenas a escrita da história, mas todas as lógicas de pensar e produzir conhecimento acadêmico-científico estão indissociavelmente atreladas a estruturas sociopolíticas hegemônicas que se fundamentam a partir de perspectivas teórico-epistemológicas da Europa, enquanto modelo a ser seguido e imitado, em todas as áreas do saber, em qualquer parte do mundo.

Afirmar isto não significa que não reconheçamos ou saibamos que outras propostas epistemológicas existem e são exercidas; significa apenas considerar que estas outras epistemologias, ainda que sejam ocasionalmente aplicadas, ou levadas em consideração, não têm ainda a mesma força e aceitação, frente aos modos de pensar eurocêntricos.

A força com que o eurocentrismo se impõe é explícita, revela-se nas mais diversas esferas de produção do conhecimento, representações sociais e políticas que as sociedades constroem sobre si, assim como também nas relações sociais cotidianas.

Consciente ou inconscientemente, os sujeitos são atravessados pelo pensar racionalista europeu, que consolidou e reproduz uma lógica hierarquizante, justificadora de processos de desigualdade e exploração.

Lógica esta que, como nos diz Mignolo (2010), incutiu em nós o pensar binário, restritivo e limitador dos entendimentos e percepções das diversidades e complexidades dos processos histórico-culturais em que se deram a construção das nações, dos sujeitos e das formas como principalmente os povos colonizados pelos europeus pensam sobre si e suas histórias.

Em se tratando especialmente da América, e do Brasil especificamente, a tentativa de nos enquadrar nos modelos europeus, a obsessão neurótica, principalmente no universo acadêmico-científico, em tentar entender e explicar nossas realidades a partir das lógicas racionais e categorias conceituais e epistemológicas europeias, são reveladoras do quanto aquilo que Quijano (2005) denominou de “*colonialidade do saber*” é forte em nossas práticas e discursos.

E, em grande medida, podemos dizer que parte dos nossos fracassos, não apenas em produção de conhecimentos transformadores, mas no que diz respeito à manutenção de realidades histórico-sociais, ao invés de sua transformação, ou a permanência de problemáticas políticas cotidianas e objetivas dos países latino-americanos, decorre disto.

Do universo acadêmico à educação básica, reproduzimos e alimentamos gramáticas de saberes, que mantêm os pressupostos epistemológicos da colonialidade fortes e operantes.

Obviamente que devemos compreender que isto é decorrente das estruturas hegemônicas que mantêm essa lógica e que a fizeram e fazem ser internalizada, de maneiras variadas, desde o século XVI até os dias atuais.

Tendo, pois, a consciência de que a supremacia epistemológica dos pressupostos europeus tem um longo percurso de consolidação e solidificação, é necessário reconhecer que questionamento e desconstrução desses pressupostos não é tarefa que se findará rapidamente e sem grandes esforços, especialmente porque o despertar para esta questão, embora tenha se dado já há algum tempo, ainda não alcançou a abrangência e aceitação necessárias.

Os espaços de exercício de pensar, para novas epistemologias, novos pressupostos para produção de conhecimento, entendimento e análise das realidades sócio-históricas do Ocidente, especialmente da América-Latina, necessitam se ampliar em discursos e práticas que confrontem antigas formas e apresentem outras possibilidades que foram e são rejeitadas, principalmente no universo acadêmico, no que diz respeito à produção e disseminação formal e institucional do conhecimento.

É por este motivo que, uma vez inseridos num espaço institucional formal de produção de saber, tomamos como nossa obrigação a tarefa árdua, mas que nos parece extremamente necessária, de efetivar novas práticas de análise e reflexão histórica, não apenas para mudança de discurso e escrita científica, mas visando também a transformação de realidades histórico-sociais.

Acredito que para isso é urgente desabsolutizar as bases do pensar científico, desconstruindo a ideia de que, somente a partir de um polo epistemológico central e de métodos extremamente limitadores das formas de pensar as realidades histórico-sociais, é possível haver razão e ciência.

Este processo consiste naquilo que Mignolo (2010) denominou de *desobediência epistêmica*, que pressupõe considerar que existem diversos lócus de conhecimento que também produzem conhecimento válido e pertinente, em várias outras bases e origens epistemológicas para além da europeia.

Em se tratando de Brasil, as ciências como um todo, mas especialmente a História foi e é polo central de afirmação da epistemologia eurocêntrica e todas as suas lógicas hierarquizantes, que dentre outras coisas contribuíram para a construção e solidificação do racismo e suas diversas implicações sociais.

É por isso que podemos dizer que o racismo é também epistemológico: os termos semânticos utilizados na produção e divulgação do conhecimento também reproduzem lógicas de poder e dominação.

Assim sendo, sua superação exige, além de práticas políticas de enfrentamento cotidiano, o exercício e o esforço para a descolonização do pensamento, como nos indica o filósofo Renato Noguera (2014), precisamos sair de uma monorracionalidade para uma polirracionalidade.

É a partir destes pressupostos que tento pensar hoje a minha prática, enquanto professora e enquanto historiadora, que, por ora, está a circular e se coloca a produzir em nível acadêmico.

Iniciei minha prática docente em 2006, quando ingressei por meio de concurso, na rede pública municipal da cidade de Santana do Cariri-Ceará. A primeira escola onde lecionei foi a E.M.E.I.E.F. Geraldo Rodrigues Dumont, que se localiza na área rural da cidade, no Distrito de Araporanga, ou Estiva, como a maioria dos moradores a denominam.

Nesta escola, trabalhava apenas no período da tarde, residia na cidade e me deslocava para lá, todos os dias, no ônibus escolar que transportava os estudantes de lá,



que já cursavam Ensino Médio e estudavam no núcleo urbano, uma vez que a área rural não disponibilizava este nível de ensino, ou deslocava-me de mototáxi, quando o ônibus “quebrava”.

Foi nesta escola que vivi minhas primeiras angústias, enquanto professora de História e educadora de maneira geral; a maior parte de minhas aulas era nas disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia, Religião e Artes.

A carga horária de História era a menor, mas era exatamente nela que minhas dificuldades e angústias eram maiores. Minha principal angústia era como fazer com que percebessem sentidos nos conteúdos que lhes apresentava.

A maioria dos meus alunos eram filhos de agricultores. Grande parte deles trabalhava com os pais nas atividades agrícolas, no horário em que não estavam na escola.

Em 2007, fui remanejada da escola do Distrito de Araporanga para uma escola em uma área rural mais distante do núcleo urbano, a Escola Deputado Furtado Leite, no Distrito de Anjinhos. Como esta era ainda mais distante do núcleo urbano da cidade, passei a residir em um distrito da vizinha cidade de Assaré, chamado Aratama, que geograficamente era mais próximo da escola do que a cidade de Santana.

Nesta escola, lecionei apenas por dois meses, entre fevereiro e abril de 2007, mas nestes dois meses vivi experiências que me possibilitaram reflexões extremamente significativas.

Para me deslocar de onde residia para a escola, eu juntamente com outras colegas professoras íamos e voltávamos em um caminhão “pau-de-arara”<sup>4</sup>, que transportava alunos de vários sítios até a escola. Por conta disso, era possível, além de ter maior contato com eles, estabelecer diálogos mais próximos sobre suas realidades.

Como tínhamos que estar na escola às sete horas da manhã, antes das seis já estávamos no lugar onde o caminhão nos pegava. Ao longo do percurso, víamos muitos dos alunos que estudavam à tarde, trabalhando em pequenas lavouras.

Tudo isso foi aguçando cada vez mais minhas angústias e questionamentos sobre o que lecionar àquelas crianças e jovens, e como o que lecionava poderia parecer pertinente para eles.

---

<sup>4</sup>Na maior parte do interior do Nordeste brasileiro, esta expressão refere-se ao caminhão, ou, caminhonete com carroceria coberta por uma lona para fazer transporte de pessoas. Embora atualmente seja proibido por legislação sobre veículos e meios de transporte, ainda é utilizado em alguns lugares, até mesmo como meio de transporte escolar.

Durante as aulas, às vezes em que eu mais conseguia ter a atenção e a participação deles, era quando conseguia relacionar aquilo sobre o que falava com as realidades mais próximas a eles.

Ao falar sobre História do Brasil e a formação étnico-racial do povo brasileiro, sempre lhes questionava a respeito do que pensavam sobre a diversidade de biotipos e fenótipos entre eles; procurava mencionar como essas diversidades e a presença de diversas manifestações culturais, ditas populares, nos lugares onde viviam, por exemplo, relacionavam-se com a história da formação histórico-social do país.

Contudo, no alto da minha pouca experiência, certa vez, numa turma de 9º ano, enquanto falava sobre as duas grandes guerras mundiais e regimes totalitários na Europa, tinha pouca atenção da turma, irritei-me com eles e lhes disse que, se não se interessassem pelo estudo, não teriam possibilidades de “vencer na vida”, porque o mundo é dos espertos e de quem sabe mais.

No momento em que disse isto, acredito que, tanto pela mensagem que passei, quanto pelo meu tom de voz no momento, os silencieei, mas, ao sair da sala, naquele dia, creio que talvez eu me sentisse tão mal quanto eles, ou mais do que eu provavelmente os fiz se sentirem.

Este episódio me provocou sensações e reflexões por longo período; saí da sala refletindo sobre em que afinal, aquele conteúdo impactava sobre suas vidas práticas, e qual de fato deveria ser minha maior preocupação e objetivo em sala de aula.

Hoje, quando penso sobre o que ocorreu e analiso a frase e a forma como a disse, consigo perceber que ela está repleta de lógicas justificadoras de um pensar hierarquizante e excludente, que é extremamente forte e arraigado na nossa sociedade, pautado em lógicas liberais que culpam indivíduos por fracassos para os quais são empurrados por diversos fatores histórico-sociais.

Após um ano em Santana do Cariri, ingressei na rede pública municipal de Juazeiro do Norte, onde lecionei de 2007 a 2012, na Escola Sebastião Teixeira Lima, localizada na Colina do Horto.

Nessa escola, embora com muitas particularidades, considerava que a maior parte dos meus alunos vivia realidades e problemas semelhantes aos das escolas por onde já havia passado. E pelas poucas, mas já significativas experiências que havia acumulado, os diálogos com estes foram menos difíceis e angustiantes do que nas escolas anteriores.

Nas relações e diálogos que construí e estabeleci por lá, além de uma compreensão sobre a complexidade dos aspectos da religiosidade popular, envolvendo o culto ao Padre Cícero, como nenhum livro e nenhuma fala, até o momento, tinha me feito entender, percebi como a comunidade do Horto e meus alunos relacionavam-se com isto, percebi, também, que questões e problemáticas étnico-raciais permeavam aquele universo de complexidade e as realidades da maioria de meus alunos.

Paralelamente, em 2010, também trabalhei por seis meses, na Escola Iva Emídio Gondim, também em Juazeiro do Norte, no bairro João Cabral. Este período foi o que mais exigiu de mim, em termos de habilidade, para lidar e dialogar com diversidades entre pessoas, em vários sentidos, mas também foi um dos mais significativos em aprendizagem e crescimento profissional e pessoal da minha vida até hoje.

O bairro em que esta escola se localiza é um dos maiores e mais marginalizados da cidade, portanto, para além de problemas com os quais eu já tinha lidado nas outras, vivenciei também muitas experiências novas, relacionadas aos contatos e diálogos com os estudantes.

Algo que me chamou a atenção, desde que cheguei lá, sobre as características do público daquela escola, além de muitos relatos de convivência com contextos de violências cotidianas diversas, era o fato de que a maioria deles fazia parte de grupos de cultura popular do bairro. Eram seguidores e praticantes de religiões de matriz africana, o que evidenciava e me permitiu muitos diálogos riquíssimos, em sala de aula, envolvendo todas essas questões.

Recordo-me de uma ocasião, em que uma turma organizou uma comemoração de meu aniversário, e como forma de me homenagear, alguns cantaram e dançaram Rap e Hip-Hop, o que me remeteu a pensar sobre a riqueza e a força de potencialidades daqueles adolescentes; mas também sobre o contexto de exclusão e violência em que estavam inseridos, e as razões históricas disso.

Foi a partir das experiências e diálogos que vivenciei, em todas as escolas por onde passei até 2011, mais do que com qualquer leitura e fala que eu tinha ouvido, até então, que ampliei e aprofundei minhas compreensões sobre a história das diversidades socioculturais, e sobre como no Brasil os processos de exclusão e desigualdades se relacionam com a questão étnico-racial.

Em todas as escolas por onde passei, os momentos mais interativos e dialógicos das aulas, geralmente, eram quando eu abordava temáticas relacionadas à história de indígenas e de negros, na América e no Brasil; quando mencionava as manifestações da

dita cultura popular da nossa região e lhes dizia que, em sua maioria, elas se relacionam com a população negra e indígena, que também compuseram a população da região do Cariri.

Além de traços fenotípicos e realidades de exclusão e desigualdade socioeconômicas, que me faziam identificar a maioria de meus alunos como negros, nestes diálogos, muitas vezes, alguns relataram ser integrantes de algum dos grupos que eu mencionava, praticante de capoeira, brincantes de reisados.

Apesar disso, percebia que, para a maioria deles, o reconhecimento para com a identidade étnico-racial negras e dava com constrangimento ou dificuldade em se autoafirmarem como tal. Foi a partir dessa observação que comecei a perceber o quanto era importante que eu falasse sobre sujeitos negros, em primeira pessoa, me afirmando como tal.

Isto me levou a encarar como um dos objetivos fundamentais das minhas aulas: a problematização da composição étnico-racial brasileira e a necessidade de promover diálogos que contribuíssem para entendimento, reconhecimento, respeito e valorização das diversidades étnico-raciais e culturais da população brasileira.

Na medida em que elencava e firmava isto, como um dos objetivos fundamentais da minha prática pedagógica, me convenci solidamente de que isto era também uma necessidade histórico-pedagógica que deveria ser assumida pela escola, enquanto instituição e pela sociedade como um todo.

Obviamente, todas as reflexões que realizei quanto à minha prática profissional, enquanto professora e historiadora refletiram também na minha identidade pessoal, histórico-social e étnico-racial; pois passei a entender o quanto era importante que eles ouvissem falar sobre o ser negro não apenas como objeto de estudo, mas como sujeitos de existência e voz afirmativa.

Do ponto de vista teórico-pedagógico, desde que ingressei na educação, filiei-me ao sócio-interacionismo e sempre tentei exercer práticas pautadas ou inspiradas nas proposições de Freire (1987, 1996) sobre a educação, no sentido de tentar estabelecer diálogos que se relacionem com a realidade dos sujeitos e que levem em conta seus saberes e suas carências de entendimento sobre suas realidades, como ponto de partida; especialmente quanto à necessidade de estabelecer diálogos horizontais, que promovessem os conhecimentos produzidos no âmbito acadêmico-científico, mas que não menosprezassem, inferiorizassem ou desconsiderassem os conhecimentos e as

realidades subjetivas e objetivas, nas quais os sujeitos com quem dialogava estavam inseridos.

As Leis 10.639/03 e 11.645/08, que instituíram a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, que não são necessariamente o objeto principal de minha reflexão, mas cujas existências, importância, implicações e reflexões sobre minhas práticas, nos espaços educacionais onde atuo, não podem ser negligenciadas; não me recordo com precisão, quando e como tomei conhecimento delas, mas creio que, somente em 2009, quando me dediquei a estudar legislação educacional a fim de prestar concurso para ingresso na rede estadual.

O primeiro momento de debate e discussões significativas a respeito dessas leis, dos quais participei, ocorreu somente em 2010, quando participei como ouvinte de uma formação voltada para professores da rede pública, realizada pela Secretaria de Educação do Município de Juazeiro do Norte, em parceria com o Grupo de Valorização Negra do Cariri (GRUNEC) e a Secretaria de Políticas Para Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), órgão vinculado ao governo federal, criado em 2003.

As discussões, oficinas, além do contato com o material distribuído aos professores, durante esta formação, foram extremamente enriquecedoras para as minhas práticas pedagógicas e para um maior entendimento sobre questões envolvendo a escola e as problemáticas étnico-raciais que me provocavam reflexões até ali.

A formação intitulada a “Cor da Cultura” reforçou mais ainda a minha percepção acerca da necessidade de encontrar respostas para duas questões sobre as quais eu mais me debatia, até ali, e que me conduziram até aqui, enquanto professora e historiadora: a) o que dizer em minhas aulas, que possa contribuir para que senão todos, pelo menos a maioria, dos sujeitos com quem dialogo, consigam ampliar compreensões sobre si e suas realidades?, b) como desenraizar estereótipos negativos que estudantes possuem em torno de tudo que se relacione à negritude?.

Portanto, foi já impelida por várias reflexões que, em 2010 ingressei na rede pública estadual de educação do Estado do Ceará, passando a compor o corpo docente da Escola de Ensino Fundamental e Médio José Alves de Figueiredo, na cidade de Crato, onde atuo, até o presente momento, e de onde parto para a realização da escrita deste trabalho de registro e análise de processos de constituição, reconhecimento e afirmação da identidade negra entre estudantes, com os quais me relacionei, desde 2011 até o presente momento.

Tendo sido, portanto, todo esse percurso anterior, estruturador das minhas formas de percepção e atuação didático-pedagógica, das experiências que tem sido vivenciadas e partilhadas na E.E.F.M. José Alves de Figueiredo, as quais agora se tornam objeto de reflexão teórico-metodológica neste trabalho.

Embora saibamos que as ciências humanas, especialmente a História, ainda seja fortemente apegada a passos metodológicos bastante tradicionais e eurocêntricos de produção e reconhecimento de conhecimentos. Me aventuro aqui, em uma metodologia que não consiste necessariamente em uma opção nova, do ponto de vista metodológico, mas ainda pouco usual e um tanto quanto mal aceita no mundo acadêmico.

Recorrendo aos processo metodológicos de pesquisa e reflexão que Souza (2008,2011) denomina de *histórias de vida em formação*, ou *escrita autobiográfica*, e Tripp (2005) denomina de *pesquisa-ação*, enfatizo que a intenção deste trabalho não é ser uma autobiografia de minha vida profissional até aqui, mas, considerando que as experiências que vivenciei nas instituições educacionais, por onde passei, foram e são fundamentais para a escrita que agora exerço, explico-as porque as considero essenciais para compreensão das realidades e sujeitos que busco melhor compreender, para melhor atuar e me relacionar com eles.

Como nos informa o autor acima citado, embora os primeiros escritos que tenham falado ou abordado tal metodologia sejam da década de 1940, ela tem origens muito antiga; afinal, foi a partir da reflexão e observação das práticas e dos fenômenos sociais cotidianos que foram formuladas todas as teorias e métodos de investigação e explicação científica que estão firmados e são amplamente aceitos hoje.

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas. Stephen Corey defendia, nos EUA, uma forma vigorosamente técnica e duas outras tendências principais são uma forma britânica, mais orientada para o desenvolvimento do julgamento profissional do professor (Elliott; Adleman, 1976; Elliott, 1991) e uma variedade na Austrália (Carr; Kemmis, 1986) de orientação emancipatória e de crítica social. Outras variedades correlatas acrescentaram-se desde então e, talvez mais recentemente, a noção de Sachs (2003) de “profissional ativista”.(TRIPP,2005,p.445)

Segundo Tripp (2005), um dos principais desdobramentos e entendimentos dessa perspectiva metodológica no presente é intitulada de *pesquisa-ação emancipatória*, conceito este a que nos filiamos, por entender que, embora esta pesquisa se desenvolva dentro e a partir de realidades específicas e determinadas, as reflexões e conclusões aqui esboçadas, quanto ao tema refletido, no caso a identidade racial negra, seu reconhecimento e afirmação, podem também vir a produzir efeitos para além do espaço escolar e dos sujeitos envolvidos.

Essa é uma outra variação da pesquisa-ação política, que tem como meta explícita mudar o status quo não só para si mesmo e para seus companheiros mais próximos, mas de mudá-lo numa escala mais ampla, do grupo social como um todo. As sufragistas, por exemplo, não queriam simplesmente obter para elas mesmas o direito de votar, mas sim garantir que todas as mulheres tivessem esse direito. Assim também a pesquisa-ação emancipatória é uma modalidade política que opera numa escala mais ampla e constitui assim, necessariamente, um esforço participativo e colaborativo, o que é socialmente crítico pela própria natureza. (TRIPP.2005,p.458)

Por isso, inspiro-me também, naquilo que entendi, a partir da escritora mineira Conceição Evaristo, especialmente nas obras “Becos da Memória” e “Ponciá Vicêncio”, como “escrevivência”, ou seja, reflexão pragmática sobre realidades sociais que atingem a mim e aqueles com os quais convivo.

Sendo assim, esta escrita é análise e reflexão sobre processos histórico –sociais de sujeitos, entre os quais me incluo e atuo.

Portanto, esta dissertação não visa o autoelogio ou romantização da minha prática profissional ou acadêmico-científica, mas sim, uma tentativa de exercitar o que a partir da leitura de Santos (2010),denomino de escrita epistemológica humanizadora, uma vez que, no sentido que nos indica D’Souza (2010) a suposta imparcialidade, neutralidade que a produção acadêmico-científica deve aparentar é apenas falácia de ocultamento da manutenção das lógicas conservadoras e hierarquizantes do pensar eurocêntrico.

Assumo e coloco, portanto, que esta produção nasce e se desenvolve com objetivo prático e objetivo específico, ampliação da compreensão sobre a sociedade e os sujeitos, na qual e com os quais interajo, visando contribuir para a transformação de realidades e práticas objetivas cotidianas, nas quais estou imersa.

Uma vez subsidiada pela escrita e proposições de autores como Aníbal Quijano (2005), Boa Ventura Souza Santos(2010), Henrique Dussel(1993), Radha D’Souza

(2010), Walter Mignolo(2010), entendemos que a produção científica ainda é um dos pilares de manutenção de ilusões diversas, que contribuem para a manutenção de distanciamentos entre produção científica e realidade social, principalmente devido aquilo que Santos (2010) denomina de *pensamento abissal*, profundamente relacionado às lógicas do pensar colonial e colonializante sobre sujeitos, espaços geográficos, experiências sociais e produção de conhecimento.

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. (SANTOS, 2010, p.31-32)

Assim, com esta escrita, sou mais uma professora pesquisadora que se propõe a tentar contribuir para a superação, ou melhor entendimento de problemas do cotidiano escolar envolvendo questões étnico-raciais.

Mas, do ponto de vista de colocação e posicionamento teórico-epistemológico, pretendo que este meu exercício seja também, uma tentativa de questionar padrões de produção de conhecimento, que exigem que o pesquisador forje uma falsa imparcialidade, a partir de métodos e conceitos que o obrigam a olhar para a realidade como supostamente apartada dele e sem afetá-lo diretamente.

Oriento-me pelo que nos diz D´Souza (2010), no artigo “*As prisões do conhecimento: pesquisa ativista e revolução na era da “globalização”*”, e opto por assumir e explicitar este entendimento, até mesmo para evitar conflitos, com os quais eu poderia me deparar mais facilmente, se não explicitasse o meu posicionamento teórico-epistemológico, que é também político, para não me afligir e constranger, no decorrer da escrita .

A ação é um momento de convergência em que as dimensões sociais, políticas e psicológicas/emocionais/espirituais (chame-se lhe o que se quiser) do ‘eu’ confluem entre si. Ela implica libertar-nos dos *coletes de forças institucionais* que constroem a vida humana e que são, por isso, sentidos como opressão ou exploração e como causa de sofrimento humano em determinados contextos. A natureza e o alcance da transformação social, bem como o tipo de transformações sociais que a ação pode gerar, dependem da natureza da pesquisa, mas dependem igualmente das relações e das experiências sociais do pesquisador enquanto sujeito humano e da medida em que ele se identifica com o conhecimento. (D´Souza, 2010, p.169)



Desta maneira, produzo esta escrita, pelo menos como uma tentativa de exercício de pensamento *pós-abissal*, sobre realidades histórico-sociais, e imprescindivelmente, também sobre as bases de produção de conhecimento histórico.

Coloco minhas falas, diálogos e análises, bem como a de outros sujeitos que aparecem nesta escrita, como tão importantes para ela quanto eu que a produzo, exercitando o que Santos (2010) denomina de *ecologia dos saberes*.

Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica de mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento, além do conhecimento científico. Isto implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo. (SANTOS,2010, p.54)

E por tudo isto está claro que meu desejo é, portanto, que este trabalho constitua-se numa *escrivivência* reflexiva, uma vez que foi e é a partir principalmente de minhas práticas, enquanto professora comprometida com a temática sobre a qual debato agora, que também tento exercer um pensar descolonizado.

## 1.2- Entre raça e etnia: entendimentos e afirmações históricas

Apesar de considerar que para estudiosos mais atentos, já são bastante nítidos os motivos, pelos quais a maioria dos intelectuais pesquisadores da temática e movimentos sociais negros persistem em utilizar o termo raça, no seio da maioria da sociedade, existem ainda muita confusão e desconhecimento em torno das razões da manutenção deste conceito, nos estudos sobre a população negra.

Para refletirmos sobre isto, convém lembrar que a construção e afirmação de conceitos tem relação com contextos e processos históricos, bem como pressupostos teórico-ideológicos de dominação e/ou resistência a sistemas hegemônicos, movimentos de mudança e permanência histórica.

Neste sentido, como nos indicam Moore (2007) e Munanga (1997), o termo *raça*, enquanto conceito para designar povos ou agrupações humanas, tem uma história profunda e complexa, da qual se encontram indícios desde a antiguidade.

Contudo, as ideias e usos que se tem dele na contemporaneidade relacionam-se principalmente ao colonialismo europeu e suas intenções de dominação, a partir do século XVI, embora sua efetivação, enquanto construção supostamente científica, só tenha se concretizado no século XIX.

O processo de racialização com intenção clara de transformar diferenças culturais e fenotípicas, em justificativa para processos de exploração, subalternização e inferiorização de outros povos pelos europeus, foi uma construção histórico-política e ideológica que se reflete até os dias atuais, em todos os aspectos da vida social, principalmente dos territórios colonizados, a partir do século XVI, mas também nos territórios de onde partiram os seres e as ideias colonizantes.

As *teorias racialistas*<sup>5</sup> começaram a se desenhar no século XVIII, a partir do racionalismo iluminista, e se firmaram no século XIX, período em que a Europa punha em prática a expansão do colonialismo na África e na Ásia; consolidaram uma ideia biológica de raça, em que as diferenças histórico-culturais foram transmutadas em explicações para as desigualdades sociais, políticas e econômicas entre os povos, sendo estas entendidas de forma naturalizada, a partir das supostas características endógenas que conferiam *status* de inferioridade dos povos colonizados, frente aos europeus.

A ideia de *raça* foi, portanto, como nos afirmam Mignolo (2010) e Quijano (2005) uma construção histórico-social, com objetivos políticos específicos, pois racializar significava absolutizar e naturalizar diferenças, mas principalmente estabelecer juízo de valor e hierarquia entre coletividades humanas, de modo a justificar inúmeras formas de exploração e violência de um grupo sobre os demais, e delimitação de espaços e papéis sociais, no interior das sociedades surgidas a partir dos processos de colonização europeia.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele

---

<sup>5</sup> Sobre isto, ver : GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e Anti-Racismo no Brasil. Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: SP, Ed.34. 2ª ed,2002. E ,HOFBAUER, Andreas. Uma história de Branqueamento ou o Negro em Questão. São Paulo, UNESP, 2006.

passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (MIGNOLO, 2010, p.118)

Reconhecendo que a ideia de raças humanas, distintas uma das outras por fatores biológicos e naturais, foi uma construção político-ideológica para justificativa de processos de exploração, dominação. Desde o início do século XX, intelectuais e cientistas se empenharam em desconstruí-la, o que de certo modo, hoje, podemos dizer que foi exitoso, uma vez que ao menos no meio acadêmico e educacional é majoritário o consenso de que o conceito de raça, do ponto de vista científico-biológico, é equivocado e não possui bases científicas que o sustentem.

Isto é consenso majoritário especialmente entre cientistas humanos e sociais; entretanto, a comprovação e aceitação da inexistência de raças, no sentido biológico, não barrou nem dissolveu os efeitos do racismo nas sociedades humanas.

No Brasil, a rejeição ao termo raça, sempre se relacionou não apenas com a luta dos negros contra os efeitos do racismo, mas também com interesses do Estado e grupos políticos que se utilizavam e utilizam da ideia da inexistência de raças, para negar a existência dos profundos problemas e desigualdades geradas pelo racismo.

Entretanto, como nos indicam Domingues (2007) e Gomes (2012), se, por muito tempo a luta pela desconstrução da ideia de raças humanas distintas umas das outras exigiu e provocou a negação do próprio termo raça, inclusive por parte da população negra, foi também devido a atuação dos movimentos sociais e intelectuais negros que os setores comprometidos com o combate às conseqüências do racismo se atentaram para a necessidade de se ressignificar, e não de eliminar por completo o termo.

Ao ressignificar a raça, o movimento negro indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso, dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua

diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos. (GOMES,2012,p.731)

Contudo, o nível de entranhamento do racismo e da naturalização das desigualdades decorrentes dele foi tão profundo que não bastou e não basta negar a existência de raças, é necessário se pensar estratégias de desconstrução e desnaturalização do racismo e de seus diversos reflexos sociais e políticos.

Nesta perspectiva, diversas estratégias e discursos têm sido elaborados, para se negar e desconstruir a ideia de raça e os efeitos da racialização de povos.

O conceito de *etnia*, como indica Gomes (2005), começou a ser utilizado amplamente nas ciências sociais, na Europa, para se referir a grupos que possuem ou compartilham aspectos histórico-culturais comuns, origem, língua, em razão de ancestralidade e/ou experiências compartilhadas, tendo sido amplamente aceito como uma forma de suplantiar o ideário racista, segregacionista e os traumas profundos, em decorrência dos efeitos trágicos da Segunda Guerra Mundial e da ideologia nazista.

O reconhecimento dos horrores causados durante a II Guerra Mundial levou à reorganização das nações no mundo a fim de se evitar que novas atrocidades fossem cometidas. O racismo e a ideia de raça, no sentido biológico, também foram considerados inaceitáveis e, nesse momento, o uso do termo *etnia* ganhou força para se referir aos ditos povos diferentes: judeus, índios, negros, entre outros. A intenção era enfatizar que os grupos humanos não eram marcados por características biológicas herdadas dos seus pais, mães e ancestrais mas, sim, por processos históricos e culturais. Dessa forma, *etnia* é o outro termo ou conceito usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade (GOMES, 2005,p.50).

De acordo com Munanga (1988) e Gomes (2005), neste sentido, no contexto brasileiro, o termo *etnia* é utilizado como estratégia discursiva para suplantiar a ideia de raça, sendo o seu surgimento relacionado à Europa, na segunda metade do século XX, à emergência de diversas lutas de populações historicamente marginalizadas, por espaço de fala, representação e atuação política autônoma, tanto no continente europeu como nas áreas que haviam sido ou ainda eram colônias.

A partir deste conceito, as diferenças entre agrupamentos humanos foram consideradas como resultado de suas experiências histórico-culturais coletivas. Portanto a afirmação e uso do termo *etnia* buscou desabsolutizar diferenças e conferir-lhes

historicidade, tendo sido as ciências sociais as primeiras a darem força ao uso do termo, como forma de negar a racialização biológica e historicizar as diversidades e diferenças entre grupos humanos.

Porém, nem todas essas estratégias e discursos, problematizam o racismo e seus efeitos com a profundidade que esta questão merece, ao ser abordada.

Se analisarmos a frequência do uso dos termos *etnia* e *étnico*, nos discursos midiáticos e até mesmo na produção acadêmica, podemos constatar que ele é utilizado amplamente como forma de negação do termo *raça* e da ideia de racismo.

Entretanto, como chamam a atenção diversos pesquisadores das questões raciais, sua adoção em substituição ao termo *raça*, pode também ocultar ciladas epistemológicas e ideológicas, sendo por isso preciso estarmos atentos aos discursos e intenções políticas dos que o adotam.

Em primeiro lugar, como nos alertam Gomes (2005) e Munanga (1994), é necessário observar que o abandono de um termo, em favor da adoção de outro não representa a eliminação dos aspectos e práticas negativas decorrentes do termo anterior.

O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo *raça*, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com 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 devido aos aspectos culturais dos representantes de 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)

Nesta mesma perspectiva, Domingues (2007), ao conceituar o que se entende como movimento negro, também evidencia o quanto a atuação do movimento negro foi e tem sido fundamental, na apropriação e uso político positivo do termo *raça*.

Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “*raça*”, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “*raça*” é o fator determinante de

organização dos negros em torno de um projeto comum de ação.”(DOMINGUES, 2007, p.101-12)

Compreendido assim, o movimento negro<sup>6</sup>, enquanto movimento social político de mobilização racial, possui uma intensa atuação, uma vez que, apesar de teoricamente a população negra ter adquirido cidadania civil e política tal qual brancos, após a proclamação da república, na prática, esta cidadania está até hoje por se efetivar plenamente, o que continua a demandar empenho e lutas, nos mais variados setores, sendo que, todas as conquistas obtidas até o presente momento, passaram por inúmeras estratégias de luta de movimentos sociais negros.

Portanto, como nos permitem afirmar os autores acima mencionados, o entendimento do movimento negro, quanto à necessidade de se ressignificar o termo raça, foi e é extremamente importante para o enriquecimento do debate sobre as questões raciais no Brasil, no sentido da não negação da existência das inúmeras desvantagens, às quais sujeitos negros foram e são submetidos ao longo de nossa história, uma vez que o abandono do termo pode exatamente favorecer discursos de negação dos efeitos drásticos dos processos de racialização, como parte da sociedade brasileira, como podemos observar constantemente.

Com relação a isto, tivemos grande demonstração recentemente, quando, por conta da aprovação da Lei 12.711/12, que implementou o sistema de cotas para universidades federais e instituições de ensino técnico e de nível médio, grandes órgãos de imprensa e parte da sociedade, posicionaram-se contrários à política de cotas, usando como argumento, para se oporem à ela, o fato da inexistência de raças, do ponto de vista biológico.

Por tudo isso, embora o uso do termo raça hoje exija a explicação dos motivos histórico-sociais que fundamentam a permanência de seu uso, não enquanto entendimento biológico, mas enquanto construção e entendimento histórico-sociológico.

E ainda que, de fato, seja necessário combater a ideia de racialização biológica de grupos humanos e a naturalização das diferenças e desigualdades, temos o perigo de, ao abandonar totalmente o termo raça e adotar o termo etnia, terminarmos por contribuir para a negação do racismo, eliminar-mos ou atenuarmos as inúmeras questões, debates e lutas relacionadas a ele que ainda precisam ser travadas.

---

<sup>6</sup> Mesmo que utilize o termo no singular, compreendo que ele se refere a uma diversidade de grupos e instituições que atuam de diferentes formas, refletindo a diversidade de pautas e questões específicas que se relacionam ao combate ao racismo.

Correndo-se o risco de se favorecer as lógicas liberais de democracia racial e negação dos efeitos, ainda persistentes, do racismo na contemporaneidade. Sobre essa “harmonia entre as raças”, vejamos de que maneiras Gomes (2005) nos aponta tais atenuações como “ciladas”:

“Todavia, a sociedade brasileira, ao longo do seu processo histórico, político, social e cultural, apesar de toda a violência do racismo e da desigualdade racial, construiu ideologicamente um discurso que narra a existência de uma harmonia racial entre negros e brancos. Tal discurso consegue desviar o olhar da população e do próprio Estado brasileiro das atrocidades cometidas contra os africanos escravizados no Brasil e seus descendentes, impedindo-os de agirem de maneira contundente e eficaz na superação do racismo. Outras vezes, mesmo que as pessoas e o próprio poder público tenham conhecimento da distorção presente no discurso da harmonia racial brasileira, usam-no política e ideologicamente, argumentando que não existe racismo no Brasil e, dessa forma, julgam que podem se manter impassíveis diante da desigualdade racial (GOMES,2005,p.56-57).”

Como nos alerta Hall (2010), especialmente quanto à identidade negra, se por um lado, pelo menos desde meados do século XX, o debate das questões das diferenças, a partir do entendimento das etnicidades, assim como das interseccionalidades de gênero e classe social, nos ajudou e nos ajuda a pensar o quão complexa e problemática é a ideia de uma identidade negra única, uma vez que povos retirados da África compulsoriamente, ao longo do processo de colonialismo europeu, não possuíam identidade única.

Por outro lado, a tentativa de entender todos os processos de construção de diferenças, apenas a partir do ponto de vista étnico, ou de outras interseccionalidades, traz o perigo de se secundarizar os extensos, longínquos e persistentes processos de exclusão e violências objetivas e simbólicas, aos quais todos os africanos e seus descendentes foram e são submetidos, direta ou indiretamente.

Por isso, conforme nos indica Hall (2010), um dos maiores desafios da contemporaneidade é o de lidarmos com estas problemáticas, envolvendo a ideia de raça, mas também de novas etnicidades e identidades, sem negligenciar o combate ao racismo e a base que deve sustentar todos esses debates, a ampliação de direitos políticos e sociais aos indivíduos que historicamente sofreram e sofrem processos de exclusão.

Portanto, consideramos que, quanto às questões que dizem respeito aos processos de discriminação e exclusão dos negros, a ideia de etnia para reflexão e

debate dos problemas decorrentes do racismo, especialmente no Brasil, traz muito mais problemas que ganhos.

Advogamos, assim, o uso do termo raça, entendendo que ele, assim como o termo negro, não possui significado único e absoluto, seus usos e significados estarão sempre relacionados a lugares e contextos histórico-sociais específicos, não sendo possível até o presente momento, abandoná-lo, sem prejuízo nos debates e lutas que ainda precisam ser travadas em torno dele.

Por estas razões, concordo e me filio aos que defendem a manutenção do uso do termo raça, embora não rejeite que o termo étnico e as questões e debates por ele suscitados também possam possibilitar entendimentos sobre diversos aspectos relacionados à história e às culturas de povos negros no Brasil e no mundo.

É pois, necessário combater o racismo, mas sem promover esquecimento de que, de fato, o processo de racialização de pessoas, com objetivos de estruturar e manter sistemas de exploração e exclusão, existiu, foi amplamente imposto através de estratégias de poder variadas, e seus efeitos não se encerraram, sendo, por isso, necessário reafirmar a sua existência, para justificar as diversas lutas do presente relacionadas aos seus efeitos.

### 1.3 - Sobre identidade, negro e negritude

Como indicam diversos pesquisadores e estudiosos das relações entre história e memória, e dos processos de constituição identitária, especialmente dentro das ciências humanas e sociais, a definição, construção e autoafirmação de identidades sociais e pessoais são um processo extremamente complexo, que se relaciona com diversos aspectos, como a história e a memória oficial das nações, mas também com as diversas formas como os sujeitos vivenciam e significam experiências histórico-sociais, para além das lógicas hegemônicas.

Identidade é um conceito que abrange duas dimensões: a pessoal e a social...a identidade social surge do processo de identificação do indivíduo com aqueles considerados importantes em sua socialização. Logo a identidade social se interrelaciona com a identidade pessoal; sendo assim, não existe a possibilidade de uma identidade pessoal desvinculada da identidade social (SILVA, 1995,p. 26)



Considerando que os processos de formação de identidade têm relação com a História e a memória oficial das nações, as discussões de estudiosos das relações entre ambas nos servem de base para refletirmos sobre a questão proposta.

Entretanto, elegemos como pressupostos fundamentais para as nossas análises, as reflexões produzidas por estudiosos das relações e processos decorrentes do colonialismo moderno, do escravismo, da expansão do sistema político-econômico atual, e das atuais estruturas socioculturais que a garantem manutenção do ideário hierarquizante, racista e excludente com relação a povos e grupos étnico-raciais.

Portanto, evidenciamos que não entendemos a constituição da identidade negra como um processo que foi ou é estritamente determinado pelos interesses e controle político-ideológico dos grupos dominantes. Pelo contrário, apesar de acreditarmos que as lógicas do pensamento colonial e da *modernidade*<sup>7</sup> estejam ainda presentes e operem, na forma como indivíduos brancos e não-brancos se percebem, vivem e comportam-se em sociedade, este processo não é estanque e imutável.

Mesmo em meio às lógicas de controle e manutenção de estruturas, aqueles que são mantidos à margem também atuam, no sentido de promover alterações nas realidades em que se inserem.

É necessário apenas reconhecer que os embates em torno da história, da memória, da ocupação dos espaços de poder e representação simbólica, entre os grupos hegemônicos e os marginalizados, nunca se deram em igualdade de condições, força de discursos e operação no imaginário social coletivo, todavia, como nos lembra Hall (2010), a hegemonia cultural não se dá sem conflito e não consegue barrar totalmente os movimentos que lhe causam fissuras.

La hegemonía cultural no se refiere nunca a la victoria pura o a la dominación pura (esto no es lo que el término significa), no es nunca un juego cultural en el que la suma deba ser cero; se refiere siempre a los cambios en la balanza de poder en las relaciones de cultura, a cambios en las disposiciones y configuraciones del poder cultural, no trata de salir de él. ( HALL, 2010,p. 289).

Desta forma, compreendemos que todo indivíduo, consciente ou inconscientemente, é permeado e transpassado por vários estratos temporais, e é também vislumbrando perspectivas de mudanças, com relação ao passado e ao presente,

---

<sup>7</sup>Termo compreendido por mim a partir de Mignolo(2010) e Quijano(2005), não apenas como um período histórico, mas como um movimento histórico de amplos efeitos, que emerge a partir do século XVI com os processos de colonialismo europeu sobre África, América e Ásia, que resultou em processos ainda não encerrados e constantemente reformulados, de exploração, política, econômica, cultural, racialização e hierarquização sociocultural e geopolítica de espaços e povos.

que indivíduos e grupos buscam inclusão e reconhecimento de suas histórias e memórias.

Assim, entendemos que o presente não existe em si, ele é constituído por justaposição de diversos estratos e experiências temporais passadas, assim como também é nele que são gestadas as mudanças que constituirão novas experiências, novas memórias e histórias, ou reatualização da história e memórias do passado.

Percebemos isto mais claramente, a partir de Sodré (2015), quando discute formas de construção identitárias e permanências do passado. Assim a operação historiográfica exige e só é possível, a partir da articulação de diferentes temporalidades, diferentes concepções de história.

As marcas da comunicação intertemporal podem ser encontradas em leis, costumes, hábitos, lendas, mitos, mas também em documentos que, aparentemente esquecidos pelas instituições vigentes, permanecem como fontes atuais para o esclarecimento quanto à persistência de formas suscetíveis de funcionar como matrizes para as operações de identificação social (SODRÉ,2015,p.78).

Portanto, ao discutirmos sobre formação e afirmação da identidade étnico-racial negra, temos a clareza de que, quando a tomarmos como categoria de pensamento e discussão, ela não pode ser encarada de forma essencializada, pois, como toda e qualquer outra identidade histórico-social, ela é fruto de processos históricos e permeada por muitas complexidades, inconstâncias e reformulações que ocorrem a partir dos contextos históricos e dos interesses em que se dão os usos e reflexões a seu respeito.

E a este respeito, ao se debater sobre a identidade racial negra, um dos entendimentos mais básicos que se deve buscar diz respeito ao uso e significados do termo *negro*, e de pelo menos parte dos processos de construção e ressignificação dele, ao longo da história, é primordial para que se possa entender parte da complexidade que envolve os processos de construção, negação e afirmação da identidade negra no Brasil, ao longo do tempo.

Com relação a isto, a partir de Mignolo (2010) e Barros (2008), compreende-se como se deu o processo de conversão histórico-social de centenas, talvez milhares de etnias, de povos africanos, extremamente diversos entre si, pura e simplesmente sob a denominação utilizada majoritariamente até hoje, para se referir a africanos e seus descendentes pelo mundo, como *negros*.

Conforme indica Barros (2008), o que hoje se entende como *negro*, e principalmente as diferenças e desigualdades que se referem a este conceito tem relação com um longo processo histórico de construção da diferença, como pressuposto para a desigualdade.

Entre os séculos XVI e XIX, os “negros” não se viam na África, em absoluto, como “negros”. “Negro” foi, na verdade, uma construção “branca” – já que os povos africanos enxergavam a si mesmos como pertencentes a grupos étnicos bem diferenciados e, em geral, reciprocamente hostis. Na verdade, o aspecto diferencial “Negro” foi, *grosso modo*, construído no Ocidente Europeu a partir da superação de diversas diferenciações que existiam (e existem até hoje) nas sociedades tribais africanas. Dito de outro modo, a diferença “negro” foi construída a partir da igualização (ou da indiferenciação, seria melhor dizer) de uma série de outras diferenças étnicas que demarcavam as identidades locais no continente africano, sendo importante ressaltar que isto não ocorreu repentinamente, mas, sim, no decurso de um processo de quatro séculos que envolveu a implantação, realização e superação do escravismo – um processo que a princípio “mescla, sem as confundir, as etnias, tribos e clãs” (Mattoso, 1982, p. 23), mas que, ao mesmo tempo, suprime gradualmente todas estas diferenças na consolidação da representação de “Negro” (BARROS,2008,p.46).

Neste sentido, é necessária a compreensão do quanto este termo, que hoje nos parece tão unificador e de fácil compreensão, é resultado de um processo histórico extremamente complexo, Sendo inicialmente utilizado apenas para se referir aos seres escravizados e como indicador da condição imposta de submissão absoluta a outro, mas que, ao longo dos séculos XVI a XIX, foi convertido em sinônimo não apenas dos que estavam submetidos à escravização, mas também de todos os povos africanos e seus descendentes, em seus locais de origem e nos diversos lugares para onde foram levados, ao longo do processo de colonialismo europeu.

Os autores supramencionados explicitam os interesses, pelos quais se construiu o termo negro como de semântica única, mas primordialmente submetido às lógicas do pensar europeu, que buscava justificar a exploração, massacre e exclusão de povos, a partir da lógica de inferiorização.

De acordo com tal lógica, os modelos sociais, políticos e epistemológicos europeus eram tidos como parâmetro de qualificação e valoração dos demais povos, sendo tudo o que se distinguisse ou destoasse dessa lógica e padrões, tido como atrasado e inferior.

Portanto, a construção histórico-social do que hoje denominamos negro, foi resultado de um processo complexo, mas que, em linhas gerais, buscou construir e sedimentar o eurocentramento como lógica universal e superior, ao passo que justificou, manteve e mantém lógicas de exploração e exclusão sobre povos e componentes étnico-raciais das sociedades surgidas a partir dos processos de colonialismo europeu.

Assim, é possível compreender o que foi e o que, de fato, representou o processo de racialização de outros povos pelos europeus, a partir dos interesses e lógicas colonialistas da chamada *modernidade*.

Entendendo portanto que, racializar significou converter diferenças histórico-culturais e de fenótipos, em características supostamente científicas e determinantes de potencialidades cognitivas, porém, mais do que isto, foi meio para determinar critérios de ocupação de posições históricas e lugares sociais de maior ou menor valoração.

Assim, a racialização significou a absolutização das diferenças e naturalização das desigualdades que, a partir dos interesses político-ideológicos europeus, enraizaram o pensar hierarquizante e excludente que justificava as explorações do passado. Sendo que atualmente, reflete-se no racismo estrutural, que mantém, naturaliza e gera aceitação das enormes desigualdades, das quais as principais vítimas são os que descendem daqueles que historicamente foram enquadrados como inferiores pelo pensar racializante.

Uma outra questão, sobre a qual é necessário se ter clareza, diz respeito à importância do reconhecimento e contestação do racismo estrutural. Todas as práticas e discursos de enfrentamento disto na contemporaneidade são ainda extremamente necessárias, pois os avanços que a população negra conquistou ao longo do tempo, relaciona-se às várias estratégias de luta efetivadas pelos próprios negros, contra os vários processos de exclusão, aos quais foram e são submetidos.

Os processos de apropriação, reconstrução e afirmação da identidade negra pelos próprios sujeitos que eram identificados como tal, foram e são primordiais para as conquistas que se efetivaram ao longo do tempo.

Sobre estes processos de apropriação e ressignificação positiva do termo *negro* e seus usos político-afirmativos, conforme podemos depreender, a partir de Domingues(2007) Munanga (1998), Nascimento (1978) e Moore (2007), estes processos têm profunda relação com os reflexos dos processos de descolonização da África, a atuação de estudiosos da história da África desde a década de 1950, e influências das lutas da população negra estadunidense por direitos civis.

Os historiadores negros africanos esmiúçam os grandes impérios e reinos de ontem, mostrando a África negra não como uma tabula rasa, e sim como um teatro de brilhantes culturas e civilizações, cujos atuais vestígios desmentem as teses colonialistas. Afirmam, ainda, que, a partir das descobertas arqueológicas e paleontológicas mais recentes, a África é o berço da humanidade (MUNANGA, 1998, p.25).

Empenhando-se em constituir imagens positivas da África, em favor não somente da defesa da história e do legado cultural africano ao mundo, mas também em favor das identidades afrodescendentes pelo mundo.

A identidade consiste em assumir plenamente, com orgulho, a condição de negro, em dizer, cabeça erguida: sou negro. A palavra foi despojada de tudo o que carregou no passado, com desprezo, transformando este último numa fonte de orgulho para o negro (MUNANGA, 1988, p.24).

Foi devido a este empenho de estudiosos, intelectuais e a movimentos sociais negros que se constituiu o que atualmente se entende como negritude<sup>8</sup>, sendo pois “ tudo que tange à raça negra; e a consciência de pertencer à ela.”(MUNANGA, 1988,p.28)

Conforme nos indica Domingues (2007), no Brasil este processo foi perceptível, especialmente a partir do final da década de 1970, e algo muito emblemático relacionado a este processo foi a criação, em 1978, do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), que posteriormente passou a denominar-se Movimento Negro Unificado (MNU), tendo atuação marcante na denúncia do racismo e afirmação da identidade negra como estratégia política.

---

<sup>8</sup>Utilizo o termo como significado de aceitação e identificação positiva de tudo que se refere à história, à cultura e à estética associada aos afrodescendentes pelo mundo, entretanto ele também refere-se a um amplo processo histórico e político iniciado na década de 1950, com relação aos movimentos de descolonização de territórios africanos, ao movimento Pan-africanista e combate ao racismo em termos globais, principalmente após os efeitos do racismo durante a Segunda Guerra Mundial. Sobre isto ver Munanga(1988).

Para incentivar o negro a assumir sua condição racial, o MNU resolveu não só despojar o termo “negro” de sua conotação pejorativa, mas o adotou oficialmente para designar todos os descendentes de africanos escravizados no país. Assim, ele deixou de ser considerado ofensivo e passou a ser usado com orgulho pelos ativistas, o que não acontecia tempos atrás. O termo “homem de cor”, por sua vez, foi praticamente proscrito (DOMINGUES,2007,p.115).

Segundo o autor mencionado, este processo de fortalecimento da identidade negra, como estratégia política de afirmação e luta, refletiu-se em aspectos variados, desde a adoção do termo negro por órgãos de imprensa, movimentos e entidades sócio-culturais, como também na denúncia dos efeitos e interesses da ideia de mestiçagem, na rejeição à sobreposição de nomes, valores e aspectos culturais africanos ,ou afrodescendentes , por valores brancos.

O movimento negro organizado “africanizou-se”. A partir daquele instante, as lides contra o racismo tinham como uma das premissas a promoção de uma identidade étnica específica do negro. O discurso tanto da negritude quanto do resgate das raízes ancestrais norteou o comportamento da militância. Houve a incorporação do padrão de beleza, da indumentária e da culinária africana (DOMINGUES,2007,p.116).

Se a princípio, a construção da identidade negra, ou o entendimento sobre o que significava ser negro, se deu dentro dos parâmetros e interesses europeus, portanto submetida às lógicas de racialização para inferiorização, as ideias associadas à ela, no sentido de manutenção da inferiorização e exclusão de sujeitos dentro das sociedades, não mantiveram-se intactas ao longo do tempo.

Pois, mesmo diante das inúmeras diferenças que os distinguiam uns dos outros, os sujeitos submetidos à nomenclatura racial utilizada pelos europeus, apropriaram-se dela ao longo do tempo e imprimiram novos sentidos políticos e sociais.

Utilizaram-na, para concatenar sentimentos de semelhança e pertença, se não por origens e cultura comuns, mas por experiências comuns vivenciadas por todos os que foram submetidos à escravização, ou estão sujeitos aos efeitos do racismo antinegro, no presente.

Assim, conforme nos diz Sodré (2015), apesar de não podemos falar de qualquer identidade que seja como construção inata, essencial e concreta, “a identidade ajuda a politizar os conflitos, criando possibilidades de representação das subjetividades junto ao espaço regido pelo Estado”(SODRÉ,2015,p.48).Uma vez que, de acordo com o

sentimento de pertencimento e integração a determinados grupos sociais, os sujeitos mobilizam suas pulsões, afetos e escolhas.

Como Hall (2010) esclarece, mesmo que a caracterização do ser negro tenha sido e continue sendo algo construído exteriormente aos indivíduos submetidos a tal denominação, e mesmo que os sujeitos que recebem tal taxionomia, tivessem e tenham consciência dos motivos obscuros em torno da construção e das essencializações e naturalizações errôneas do que se chama de negro, eles souberam apropriar-se disto, para pautar as lutas e problemas comuns, aos quais eram e são submetidos.

Deste modo, uma das coisas das quais devemos ter clareza, quanto às problemáticas e lutas históricas da população negra, é que a atuação dos negros foi sempre essencial para transformação de realidades, conquistas de direitos civis e políticos.

Tendo sido do início do século XX até os dias de hoje, a questão do reconhecimento para com a identidade negra, que mobilizou sujeitos a posicionarem-se na luta contra o racismo e as desigualdades decorrentes de seus efeitos históricos, pois foi e é, na medida em que sujeitos passaram a se auto-perceber e afirmar como tal, que as lutas por direitos e justiça social se ampliaram.

Bem como o fato de que o entendimento sobre a identidade negra e as pautas de luta também se ampliaram, e que isto, em última instância, é uma luta por reconhecimento da humanidade dos sujeitos negros.

Conforme afirma Stuart Hall, hoje se compreende que o ser negro, bem como todo ser humano, não possui essência única, também é atravessado por diversas inteseccionalidades, como as questões de classe e gênero.

É um dos desafios do presente, pensar a construção e autopercepção de identidades negras, em meio ao reconhecimento de que isto também é mediado por uma diversidade de posições subjetivas, identidades culturais e experiências pessoais, conciliando tudo isto com questões históricas, que ainda se mantêm e devem ser pautadas.

Assim como nos indica Sodré, pensar a identidade, e especialmente a identidade negra, como extremamente necessária ao reconhecimento histórico social da necessidade de lutas contra desigualdades decorrentes do racismo estrutural, que ainda predomina no Brasil.

E neste sentido, como afirma Gomes (2012), quanto à identidade negra, as conquistas em torno de seus usos políticos, e a profundidade conhecimento que se tem

sobre ela e as problemáticas que a envolvem atualmente no Brasil, devem-se principalmente a atuação do movimento negro e de diversos sujeitos que tomaram para si a difícil tarefa de quebrar correntes de silenciamento, sobre as diversas formas de exclusão e violência, às quais a população negra é submetida no presente.

Parte-se da premissa de que o movimento negro, assim como outros movimentos sociais, ao agir social e politicamente, reconstrói identidades, traz indagações, ressignifica e politiza conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social (GOMES,2012,p.735).

Outra questão primordial, é a necessidade extrema e urgente de se refletir sobre as bases de pensamento, sobre o quanto a escola e professores reproduzem as epistemologias e lógicas hierarquizantes do pensar europeu, o que considero obviamente, que impacta na exclusão simbólica e objetiva de sujeitos com os quais lidamos cotidianamente, principalmente enquanto professores da educação básica, quando reproduzimos os conteúdos e os sistemas implícitos de hierarquias de desenvolvimento sociocultural e político, ainda tão presentes nos livros de história; quando utilizamos as notas das avaliações, para qualificar geralmente de maneira superficial e, em última instância estabelecer hierarquias entre “bons e maus alunos”, reafirmando e inculcando o pensar hierarquizante.

Penso em quantas vezes estas posturas destroem sentimentos de autoconfiança e reafirmam exclusões que tem razões históricas e coletivas, como se fossem algo relacionado apenas a fatores e questões individuais.

Muitas vezes, nos discursos dos sistemas educacionais e de diversos agentes que os compõem, são repetidas as lógicas liberais meritocráticas<sup>9</sup> para estudantes, naturaliza-se processos de competição, hierarquia e exclusão, por fatores supostamente individuais, como se de fato, grande parte deles, especialmente quando são estudantes da rede pública, já não estejam submetidos a diversas lógicas de exclusão social.

Assim, quando pensamos que estamos enfrentando discursos hegemônicos, muitas vezes estamos corroborando para as lógicas já tão amplamente divulgadas e sedimentadas por outros agentes e veículos de informação.

---

<sup>9</sup> Creio que sendo o Brasil um país marcado por profundas desigualdades raciais e socioeconômicas os discursos que ignoram os reflexos disso na vida dos sujeitos e criam a ilusão de que todos podem chegar aos mesmos resultados, ainda que partindo de realidades totalmente diferentes contribui apenas para se encobrir a profundidade das mazelas das desigualdades e naturalizá-las.



Desta maneira, mesmo quando acreditamos estar educando para a liberdade, continuamos a repetir lógicas e paradigmas que sustentam a colonialidade enquanto modo estruturante do pensar e da organização social, política e econômica que predomina nas sociedades e mantém as lógicas de dominação e exclusão.

E é por isso que creio ser necessário estarmos atentos e motivados, a expor e enfrentar tais lógicas e paradigmas, a começar por nossas ações e relações cotidianas, não só enquanto historiadores e professores, mas enquanto sujeitos que, uma vez entendendo o que significa para uma sociedade, como a brasileira no caso, está estruturada a partir das lógicas da *colonialidade*, enquanto sistema de dominação, buscar formas de romper com isto, não só no âmbito da produção acadêmica, mas de todas as formas de relação social.

#### 1.4- Sobre lutas e conquistas: atuação do movimento negro, legislação antirracista e inserção educacional

Ao nos depararmos com o aparato legal existente hoje tanto nos aspectos de legislação de direitos civis como da legislação educacional, muitos podem tomá-los como prova da atuação do Estado, no combate ao racismo e às desigualdades sociais históricas, decorrentes do processo de escravização e racialização no Brasil.

Por isso, convém ressaltar que, a legislação antirracista no campo do código civil e das relações sociais, bem como os instrumentais legais referentes ao aspecto educacional, hoje existentes, são fruto de um longo e difícil percurso de lutas, dos grupos e movimentos sociais negros, desde fins do século XIX até os dias atuais.

Desde o século XIX, quando se deu a institucionalização da História, enquanto disciplina e ciência, sua produção e seu ensino sempre foram instrumentos de imposição e legitimação de lógicas de poder, dominação e hegemonia, inclusive de padrões identitários da nação, assentados em bases eurocêtricas de justificação, de ideários racistas sobre os elementos excluídos destas lógicas e padrões que se solidificaram e perpassaram, ao longo do tempo.

Acreditamos que cabe hoje à História, à sua produção e seu ensino refletirem e contribuírem, para o desenraizamento de ideias que favoreceram não apenas a construção e persistência do racismo na sociedade brasileira, como a exclusão e

justificação de desigualdades socioeconômicas profundas e gritantes, no interior de nossa sociedade.

No Brasil, a educação escolar formal tem início ainda no período colonial, sob a orientação e preceitos da Igreja Católica, principalmente através da Companhia de Jesus, ordem religiosa que mais atuou aqui, até sua expulsão, em 1759. Nesse momento, os objetivos da educação estiveram voltados para os princípios religiosos e formação dos quadros funcionais burocráticos do governo português na colônia.

Inicialmente, o acesso à educação era extremamente restrito. E a educação profundamente atrelada aos interesses da Igreja.

A disciplina de história não aparecia nos currículos desse período, ou quando aparecia, estava diluída em outros conteúdos, geralmente associados a temas e questões da Igreja, sempre no intuito de inculcar valores religiosos e de respeito à ordem política e governamental do domínio português.

Embora possamos situar as origens da educação escolar ainda no período colonial, a instituição da História enquanto disciplina escolar, com objetivos definidos e dotada de métodos pedagógicos próprios para seu ensino, ocorreu sob a égide do Estado, especialmente entre as décadas de 20 e 30 do séc. XIX, em meio a tensões e disputas entre liberais e conservadores, Estado e Igreja.

É importante ressaltar que, nesse mesmo período, se deram os processos de racialização supostamente baseados em critérios científicos e que solidificaram processos de naturalização e conversão das diferenças em desigualdades.

Segundo Fonseca (2003), no Brasil, o estabelecimento, a construção e o ensino de uma história oficial deram-se, a partir da segunda década do século XIX, pós-independência, e fundamentados no contexto histórico da necessidade de manter e consolidar a configuração de Estado-nação, que o Brasil acabara de adquirir, procurando conferir ao povo desse território uma ideia de unidade, um sentimento de nacionalidade e pertencimento, até então inexistentes, dadas as enormes diferenças regionais e conflitos que assolavam o Brasil e ameaçavam a unidade territorial, desde o século XVIII.

Nesse momento, construir a ideia de unidade nacional significava definir quais memórias e elementos deveriam fazer parte e ser impressos no sentimento de nacionalidade, o que provocou processos de escolha, seleção de temas e formas de abordagens, bem como a exclusão de diversos elementos que também eram constitutivos da população desse território.

Como nos indicam Guimarães (1988) e Fonseca (2003), é a partir de 1822 que o nascente Estado-nação brasileiro vai se deparar com a necessidade de resolver os conflitos internos, submeter a população ao novo governo, construir a estabilidade social e política, e impor a ideia de unidade e identidade nacional, até então inexistentes, entre as distintas e muito diversas regiões do antigo território colonial português.

Então, a princípio, a História e seu ensino escolar nasceram estritamente relacionados ao projeto de nação e ao ideal de povo que se pretendia formar; para isso, havia uma forte preocupação em centralizar no Estado, decisões quanto aos conteúdos e objetivos pedagógicos, algo que nesse contexto ficou bem expresso e representado pela fundação, em 1837, do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, como instituição que deveria ser exemplar em programas e currículos a serem seguidos por outras instituições do país.

Conforme menciona Guimarães (1988), outro marco representativo desse período foi a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1838, que se tornou a instituição definidora e propagadora do ideal de nação e identidade brasileira, sendo o lugar sintetizador dos debates intelectuais, dos anseios das elites em torno dos ideais de nação e civilização, que se pretendia construir. Identidade esta que não negava a diversidade étnico-racial, mas a considerava como aspecto negativo a ser superado; defendia-se assim, a ideia de “branqueamento” e a necessidade de se apagar características e presenças culturais de outros grupos, principalmente dos negros, em favor da supervalorização do elemento branco europeu.

Ao definir a Nação brasileira enquanto representante da idéia de civilização no Novo Mundo, esta mesma historiografia estará definindo aqueles que internamente ficarão excluídos deste projeto por não serem portadores da noção de civilização: índios e negros. O conceito de Nação operado é eminentemente restrito aos brancos, sem ter, portanto, aquela abrangência a que o conceito se propunha no espaço europeu. Construída no campo limitado da academia de letrados, a Nação brasileira traz consigo forte marca excludente, carregada de imagens depreciativas do “outro”, cujo poder de reprodução e ação extrapola o momento histórico preciso de sua construção. (GUIMARÃES, 1988,p.6)

Segundo o autor mencionado, a definição do ideal de nação que se pretendia formar, vinculava-se às ideias iluministas e à modernidade europeia, e estas pressupunham que só poderia haver civilização, na medida em que fosse possível a

aproximação ou semelhança com o povo europeu; por isso, principalmente a partir da segunda metade do século XIX, a ideia do branqueamento como pressuposto para a o progresso civilizacional brasileiro, vai ser ferrenhamente defendida.

Nesta perspectiva, conforme Bittencourt (2003) , os conteúdos e o ensino de história sempre foram postos a favor de uma percepção de realidade harmônica, que escondesse, omitisse , amenizasse conflitos e tensões existentes na sociedade. Assim, na medida em que se definiam as heranças genealógicas, biográficas e as contribuições étnico-raciais e culturais, que fariam parte do ideal identitário da nação, ia-se relegando, submetendo , tentando-se diluir e apagar os elementos que não eram aceitos ou considerados dignos de espaço, nos ideais de nacionalidade que se pretendia.

A estreita relação entre história escolar e constituição de identidade, identidade esta associada a conceitos como etnocentrismo e relações étnico-raciais ou multiétnicos e pluricultural. Tais indicações de poder educacional tornam-se relevantes para que possamos refletir sobre as relações entre o papel que a história escolar desempenha na constituição de identidade nacional em relação a uma identidade de povo brasileiro (BITTENCOURT, 2003, p. 33).

Sobre isto, o elemento branco europeu e tudo que a ele se relacionasse foram postos como referência a ser lembrada, referenciada e almejada, ao passo que tudo que fosse relacionado aos indígenas, mas principalmente aos africanos e afrodescendentes, deveria ser rejeitado.

Desta forma, podemos considerar que o processo de definição de uma identidade nacional brasileira sempre foi também um processo de extrema violência simbólica, na medida em que, para construir ideias de unidade nacional, subjugou diversos grupos, silenciou historicamente e para tudo isso construiu também ideias preconceituosas que gerassem negação, repulsa e rejeição a elementos por parte da sociedade.

Estereótipos e preconceitos que se fortaleceram e enraizaram de tal modo que, mesmo em meio a avanços, na percepção dos equívocos de entendimento que continham, das formas conflituosas e dos objetivos excludentes, com que foram impostos, ainda são extremamente difíceis de desconstruir.

Portanto, vemos que a ideia de identidade e unidade nacional foi construída, em meio a processos de escolha que representaram forte rejeição e exclusão de grupos étnico-raciais e culturais, pois a defesa da unidade nacional pressupunha uma história unificadora que, para tal, deveria estabelecer origens comuns e padrões de

comportamento considerados adequados pelo Estado e seus grupos dirigentes para a vida em sociedade, e para tanto, negando as diversidades, ou entendendo-as como ruins e prejudiciais à estabilidade sócio-política que se pretendia efetivar.

Ainda que as elites tenham pensado, desde o século XIX, principalmente após a abolição da escravatura, na necessidade de se incluir as populações negras, mestiças e pobres no sistema educacional, isto não se efetivou, nem no período imperial nem no período republicano, o que, de certo modo, podemos dizer que é um processo que até hoje não se concluiu plenamente.

Vale ressaltar que os grupos excluídos da história não estavam fora apenas da possibilidade de perceberem e serem vistos como sujeitos e personagens importantes na construção da nação brasileira, mas também do acesso às condições básicas de sobrevivência e dignidade, do acesso à terra, do acesso à educação; portanto, a ideia de identidade brasileira, além de assentar-se em bases eurocêntricas, justificava e naturalizava as desigualdades da racialização das diferenças.

Sobre isso é importante observar que a situação de exclusão da maioria da população não se restringiu apenas aos anos imediatamente posteriores à independência, mas perdurou, mesmo após o advento da república e até os dias de hoje.

Do século XIX até a década de 30 do século XX essas elites colocaram a questão da identidade no centro de suas reflexões sobre a construção da nação, o que as levou a considerar detidamente o problema da mestiçagem, visto na perspectiva mais preocupante, isto é, aquela que envolvia a população afro-brasileira (FONSECA, 2003, p. 46).

Do imediato pós-abolição até meados da década de 1930, foi predominante entre elites econômicas e intelectuais, o movimento eugenista<sup>10</sup>, que propalava a ideia de que o negro e o indígena teriam que ser suprimidos da população brasileira, pois apenas o branqueamento garantiria pleno desenvolvimento humano e social do país.

A partir da década de 1930, ocorreu uma reinvenção da identidade brasileira e se tentou transformar o que antes era aspecto negativo e obstáculo ao desenvolvimento do país, em algo positivo a ser celebrado como marca característica e diferenciadora do

---

<sup>10</sup>Movimento que apregoava o embranquecimento progressivo da população brasileira, como condição para a elevação das qualidades civilizacionais no Brasil, tendo sido, em muitos momentos, defendido e aplicado como política do Estado brasileiro, através das políticas de incentivo à migração europeia, representado e defendido por intelectuais e pesquisadores de várias áreas, de médicos a escritores, a exemplo de Nina Rodrigues, Renato Khel, Monteiro Lobato.

Brasil em relação a outras nações. Em contraposição ou em paralelo ao movimento da *eugenia*, propagou-se a ideia da democracia racial, da convivência e relações harmônicas entre os diferentes elementos raciais que compunham o Brasil.

Entretanto, como afirmou Nascimento (1978), a ideia de miscigenação harmônica não eliminou a ideia de branqueamento que desejava eliminar o negro da constituição social brasileira. Na verdade, esta ideia de fins do século XIX perdurou e manteve-se forte por toda a primeira metade do século XX, e, de certo, modo talvez ainda permaneça.

Em várias oportunidades a Câmara dos Deputados considerou e discutiu leis nas quais se proibia qualquer entrada no Brasil de “indivíduos humanos das raças de cor preta.”(1921-1923). Quase no fim do governo ditatorial, Getúlio Vargas assinou em 18 de setembro de 1945, o Decreto-Lei Nº 7967, regulando a entrada de imigrantes de acordo com “...a necessidade de preservar e desenvolver na composição étnica da população, as características mais convenientes de sua ascendência europeia.” ( NASCIMENTO, 1978,p.71)

No início dos anos 1930, o Brasil estava num contexto de tentativa de reinvenção de sua identidade nacional, a partir das ideias de modernidade e progresso, e da busca de desenvolvimento econômico-industrial, com vistas à adequação e inserção do país na lógica capitalista desenvolvimentista do período.

Este processo de reinvenção da identidade nacional brasileira fundamentava-se principalmente na formação do cidadão trabalhador, adequado à ordem social e político-econômica vigente.

Neste sentido, este processo demandou releituras sobre o passado, ressignificação do papel de indígenas e negros na história e na composição social brasileira; assim, a lógica de reformulação da identidade brasileira; nos anos 1930, pressupunha a manutenção da ordem, a partir da atenuação ou negação de conflitos históricos existentes no interior da sociedade brasileira.

Para isto, as elites dirigentes dos processos de mudança, que estavam se processando, se empenharam em tentar superar as teorias racialistas do final do século XIX, que ainda eram fortes e operantes, e mantinham a percepção da miscigenação da população brasileira, e principalmente a presença do elemento racial negro, como fator de atraso e obstáculo ao desenvolvimento que se pretendia.

Nesta intenção, Estado e intelectuais empenharam-se em construir e reforçar ideias e imagens capazes de promover a conformidade social que pretendiam.

Foi em consonância com este contexto e ideias que a obra *Casa Grande & Senzala*, do sociólogo Gilberto Freyre, foi escrita e publicada em 1933, sendo até hoje uma das obras brasileiras mais traduzidas e lidas, fora do Brasil.

Nela, o autor descreveu relações entre brancos, indígenas e negros, no período colonial, defendeu um ímpeto de cordialidade por parte dos portugueses e seus descendentes brancos, nas relações que mantinham com a população nativa e negra submetida à escravidão.

Sua escrita e suas ideias fundaram a ideia da miscigenação, como aspecto positivo a ser exaltado, mas não questionou a supremacia da cultura e do elemento branco sobre os demais e omitiu os complexos conflitos, através dos quais se deu a miscigenação brasileira e seus efeitos práticos, principalmente ao considerá-la como um processo que ocorreu de forma harmônica e cordial, e não como um processo assentado em situações de extrema violência física e simbólica, como era na maioria das vezes.

Ao defender a premissa de que as relações entre brancos e negros no Brasil se davam de forma harmônica e cordial, a obra apregou a ideia de “democracia étnico-social” e contribuiu fortemente para a construção do mito de que a miscigenação racial e cultural brasileira deu-se, a partir de relações não-conflitivas, e de que, devido a isto, dava-se a suposta ausência de conflitos étnico-raciais no presente.

Por defender a ideia de contatos e misturas raciais e culturais, como aspecto positivo, a obra é considerada precursora de uma história multicultural que, no entanto, serviu para justificar e legitimar as lógicas racistas da sociedade brasileira e contribuiu para a justificação e manutenção da hierarquização social, a partir de pressupostos eurocêntricos e racistas.

Ao imprimir uma visão branda, superficial e romantizada do que foi a escravidão no Brasil, Freyre concretizou um imaginário de democracia racial, quanto às relações sociais, nos períodos que sucederam a abolição legal da escravidão, e construiu um forte argumento para a coesão nacional e para a negação do racismo.

Este imaginário consolidou-se não apenas na população brasileira, mas também nas representações que se construíram sobre o Brasil, na Europa e em outros antigos territórios coloniais portugueses, tendo sido transmutado, ainda na década de 1940, por esforços do governo português, com a colaboração do próprio Freyre, de um aspecto inicialmente considerado como particularidade do Brasil para um aspecto supostamente comum a todos os processos de colonização portuguesa, na América, na África e na Ásia .

A construção do Brasil enquanto paraíso racial, e o mito do português enquanto colonizador cordial para com povos colonizados e escravizados, eram ideários atenuadores de tensões, e foi isto que fez com que a ideia de democracia racial brasileira fosse importada para outros lugares, que também haviam sido colônias portuguesas.

Entre as décadas de 1940 e 1950, durante a ditadura salazarista em Portugal, Freyre visitou colônias portuguesas propagando a imagem paradisíaca brasileira, quanto às questões raciais e suposta cordialidade do português para com os povos colonizados.

No entanto, alguns estudiosos afirmam que, durante essas viagens, por diversas vezes, ele se deparava com situações de racismo explícito, em territórios que eram ou haviam sido dominados pelos portugueses, mas sempre justificava o fato como tendo sido influência cultural de outros povos europeus sobre os portugueses, nessas regiões.

Apesar de o governo português, entre as décadas de 1940 a 1960 ter-se empenhado em sedimentar o lusotropicalismo, tornando-o hegemônico e ainda recorrente na Europa, nos territórios da África, ele não teve o mesmo nível de enraizamento que a ideia de democracia racial teve no Brasil.

Na resenha “*A boa ventura anti-lusotropicalista de uma tese moçambicana*”, publicada na revista Afro-Ásia, da Universidade Federal da Bahia, sobre a tese “*Moçambique: identidade, colonialismo e libertação*”, de José Luís Cabaço, publicada em 2008, Michel Cahen (2014) nos diz que já na década de 1940, o mito do lusotropicalismo era denunciado e combatido por anticolonialistas, especialmente nos territórios da África, o que demonstra como não teve o mesmo impacto e força que no Brasil.

Conforme indica Cabaço(2008), especialmente após a Segunda Guerra, quando os processos de descolonização se fortaleceram, os líderes desses processos diziam não querer que seus países se tornassem “novos brasis”, pois entendiam o mito de democracia racial no Brasil como forma de negação de conflitos e violências, através das quais predominantemente se deram os processos de colonização.

No Brasil entretanto, a força do lusotropicalismo e a ideia da democracia racial foram tão introjetadas e enraizadas que podemos constatar sua presenças e ressonâncias ainda nos dias atuais. O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse



grupo racial. Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio-racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas. Dessa forma, o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais (GOMES, 2005, p.58).

O ideário da miscigenação harmônica foi e ainda é frequentemente mobilizado, para desqualificar falas de afirmação e pautas de lutas históricas, especialmente pelas elites que negam os conflitos étnico-raciais e as inúmeras formas de exclusão, decorrentes dos longos e violentos processos de racialização e exclusão social, que se deram no Brasil, desde o período colonial.

Sobre a inserção do negro no sistema educacional, conforme nos indicam Gonçalves e Silva (2000), embora fosse pauta de lutas, desde o século XIX, o ingresso da população negra no espaço escolar formal deu-se de forma extremamente lenta e, em grande medida pela militância dos movimentos sociais negros, atravessando praticamente todo o século XX, envolvendo variados tipos de estratégias e esforços de inúmeras entidades do movimento negro, surgidas ao longo deste século.

Já no início do século XX, o movimento criou suas próprias organizações, conhecidas como entidades ou sociedades negras, cujo objetivo era aumentar sua capacidade de ação na sociedade para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra. Dentre outras bandeiras de luta, destaca-se o direito à educação. Esta esteve sempre presente na agenda desses movimentos, embora vista com significados diferentes (GONÇALVES, SILVA, 2000, p. 139).

Quanto à presença do negro na escrita histórica, para além da posição de escravizado, conforme depreendemos, a partir de Munanga (1988), este é um processo que se relaciona não apenas com mudanças nas práticas historiográficas brasileiras, mas também com contextos políticos e sociais locais e globais, como, por exemplo, as duas grandes guerras mundiais, os processos de descolonização da África e da Ásia, como a luta contra a ditadura militar, aqui no Brasil, e com efeitos decorrentes de todos estes processos.

Mas durante a Segunda Guerra e depois dela (1943), o movimento ganhou uma dimensão política, aproximando-se da proposta essencial do pan-africanismo. Na atmosfera internacional dessa guerra, um esforço esmagador foi exigido dos colonizados para salvar uma civilização em chamas. A crise desperta no negro um desejo de afirmação cada vez maior. Ultrapassando os limites da literatura, a negritude aspira ao poder, anima a ação política e a luta pela independência. A crise poética torna-se um ato político, uma revolta contra a ordem colonial, imperialismo e o racismo. (MUNANGA, 1988, p.26)

Assim, especialmente a partir da segunda metade do século passado, embates teórico-metodológicos se ampliaram, paradigmas epistemológicos passaram a ser questionados, em torno não apenas da História, mas das outras ciências sociais, o que também incidiu sobre a educação, seus objetivos, sobre as razões de ser das disciplinas escolares, especialmente a História, e fez emergir muitos sujeitos, antes silenciados, que passaram a reivindicar espaço de fala e representação que antes lhes eram negados.

Não apenas os espaços de produção e difusão de conhecimento, mas também os de representação social e política têm sido palco de intensas disputas político-ideológicas, principalmente como ressonância da ação contínua de movimentos sociais, o que está evidenciado especialmente na luta de diversos movimentos que têm colocado e enfrentado, cada vez mais, as lógicas de exclusão e reafirmação das diferenças, como pressuposto naturalizador das desigualdades.

A partir de meados dos anos 70 e por toda a década de 80, assistimos à emergência dos movimentos sociais populares, protagonizados pela mobilização dos trabalhadores, mulheres, negros, índios, homossexuais etc., que, até hoje, reivindicam para si o alcance e o exercício dos direitos de cidadania e a participação política no processo decisório nacional. Esses movimentos colocam na ordem do dia o interesse pelo “resgate” de sua memória, como instrumento de luta e afirmação de sua identidade étnica e cultural (ORÍ, 1995, p. 129).

Neste sentido, observa-se que a inserção de novos sujeitos e temas na História e nas demais ciências sociais e humanas foi reflexo das demandas e pressões exercidas pelos movimentos sociais.

Nesta perspectiva, Gomes (2010) nos diz:

A inserção de negros e negras no campo da pesquisa científica e da produção do conhecimento não mais como objetos de estudo, mas como sujeitos que possuem e produzem conhecimento faz parte da história das lutas sociais em prol do direito à educação e ao conhecimento assim como da luta pela superação do racismo (GOMES,2010,p.492).

E para isto contribuem as práticas de historiadores, enquanto produtores de conhecimento, de professores em salas de aula e as práticas didático-pedagógicas, de maneira geral, tanto para manutenção, consolidação de saberes e memórias coletivas instituídas como valorosas para a nação, a partir dos tradicionais lugares e lógicas de poder, como para questionamento e possibilidade de construção e difusão de novas ideias, para além das lógicas mais comuns e hegemônicas.

Portanto, considerando que, no Brasil, a grande questão ou embate ainda seja o de romper verdadeiramente com as perspectivas e objetivos do ensino de história do século XIX, com uma História e uma memória oficial extremamente excludentes e justificadoras das desigualdades, este trabalho intenta contribuir para novas possibilidades de reflexão sobre formas de percepção e apreensão de conhecimentos históricos, bem como sobre possíveis práticas pedagógicas, estratégias de diálogo entre professores e alunos e entre espaço escolar e não-escolar.

Reformular conteúdos a respeito da história do povo brasileiro, de modo a ampliar horizontalmente concepções e conhecimentos a respeito da própria história nacional, que não estejam referenciados apenas na perspectiva eurocêntrica, é necessário para desconstruir as visões de hegemonia harmônica de um grupo ou elemento racial e cultural sobre os demais.

Com relação às problemáticas referentes ao racismo e seus efeitos, a análise da produção historiográfica nos permite afirmar que, ao longo da história brasileira, o principal agente a denunciar e se empenhar na tarefa de questionar currículos escolares, tencionar o universo acadêmico-científico e os intelectuais, para que reflitam sobre as formas como trataram e tratam as problemáticas raciais no Brasil, e como suas produções se colocam a serviço de transformações e/ou permanências, tem sido os movimentos sociais negros.

Conforme nos dizem Luiz Alberto e Petronilha B.Gonçalves (2000), no texto “Movimento Negro e Educação”, a preocupação e a efetivação de estratégias de luta, por parte da população negra, é algo que tomou corpo desde que se formularam as

primeiras leis abolicionistas, uma vez que estas sempre relegaram os negros ao abandono e exclusão total por parte do Estado.

Segundo Gomes (2012), a educação sempre foi entendida como meio essencial para inserção e ascensão social da população negra.

A educação tem merecido atenção especial das entidades negras ao longo da sua trajetória. Ela é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES,2012,p.735).

Inicialmente, uma das primeiras estratégias da população negra foi a formação de irmandades ou associações negras, que visavam a oferecer auxílio a escravizados e libertos, como também eram espaços de estabelecimento ou fortalecimento de laços culturais, de solidariedade e também de instrução, ao lado das lutas por políticas de Estado mais efetivas para a população negra e sua inserção em todos os níveis educacionais, experiências de educação comunitária em diversos espaços de sociabilidade e cultura, que perpassam a história dos negros, desde pelo menos o século XIX.

Seja em torno de espaços de religiosidade de matriz africana, em escolas de samba, associações comunitárias, sociedades beneficentes ou grupos artístico- culturais, inúmeras atividades e experiências de inserção social e educacional foram e ainda são desenvolvidas, contribuindo para a manutenção e construção de laços identitários, fortalecimento de autoestima, combate a formas de exclusão.

Estas também, conforme indicam Gonçalves e Silva (2000), desempenharam papel de fornecimento de serviços e atividades sócio-culturais que, além de possibilitar assistência social, permitiram também a construção de sentimentos de preservação e laços de pertença para com a identidade e a cultura afro-brasileira.

Ao adentrar o período republicano, a situação de exclusão dos negros manteve-se praticamente inalterada, e diante deste contexto, surgiram as primeiras organizações coletivas de protesto, contestação e luta política.

Organizações como a Frente Negra, fundada em 1931, desempenhavam funções diversas, desde atividades culturais à instrução educacional e formação política.

No início do século XX, outro importante instrumento de luta e denúncia da população negra quanto aos processos de exclusão, aos quais estava submetida, foi a imprensa negra.

Segundo Domingues(2007), Gonçalves e Silva (2000), nos veículos impressos desse momento, a importância da educação, como meio de inserção social do negro, foi um dos debates mais constantes; debate este que, principalmente durante a década de 1930, ocorria perpassado pelas questões políticas que permeavam o contexto da época, um nacionalismo que pregava esperança de progresso para todos, a partir da atuação do Estado e pela ideologia liberal que centralizava nos sujeitos e não no Estado a responsabilidade pela instrução educacional e mobilidade social dos indivíduos.

No entanto, conforme nos indicam Gonçalves e Silva (2000), pela análise dos debates que se davam na imprensa negra, ao longo do século XX, torna possível perceber o fortalecimento e expansão do movimento negro, a partir principalmente da década de 30 do século passado, marcada por uma atuação forte e autônoma do movimento negro, tendo sido a educação a bandeira de luta primordial das entidades e movimentos surgidos nesse período.

Bem como é possível perceber também que, mesmo diante da inércia do Estado, as diversas entidades, além de denunciar e cobrar do Estado, atuavam efetivamente para instrução e politização da população negra.

Buscando ampliar estratégias de luta, especialmente entre as décadas de 40 e 50, momento em que o Brasil passava por um período de conflito e transição política, o movimento negro e suas lideranças aproximaram-se de figuras e setores acadêmicos, bem como de outros setores progressistas da sociedade.

Entretanto, de acordo com Domingues (2007), entre influências da esquerda e da direita, o movimento negro desse período esteve, por muitas vezes, abandonado, uma vez que muitas de suas proposições não eram aceitas nem por segmentos conservadores, nem pela esquerda que, nesse momento, era fortemente ligada ao marxismo e alegava que *“as reivindicações específicas dos negros eram um equívoco, pois dividiam a luta dos trabalhadores e, por conseguinte, represavam a marcha da revolução socialista no país.”*(Domingues,2007, p.111)

Contudo, a aproximação com setores diversos, para além do movimento negro, tornou ainda mais nítido que as questões envolvendo a população negra relacionavam-se muito mais a questões raciais que sociais, e provavelmente refletia também o

contexto global da época, as reflexões referentes ao racismo, que se deram no pós-Segunda Guerra Mundial.

Nesse período, um dos resultados das lutas da população negra, para que o Estado reconhecesse e se posicionasse em relação ao racismo, foi a aprovação da primeira lei antirracista do Brasil, a Lei 1.390/51, denominada de Afonso Arinos, em homenagem ao seu proponente, membro da bancada conservadora da União Democrática Nacional (UDN), na Câmara, mas que refletiu aquilo que já era pauta do movimento negro, desde o início do período republicano, e havia sido proposto pelos movimentos sociais, na Convenção Nacional do Negro, realizada em 1945.

O artigo 5º da referida lei incluía pena por negação da matrícula de crianças negras em instituições de ensino, do que podemos depreender que talvez tais situações ocorressem com frequência, naquele período.

**Art 5º** Recusar inscrição de aluno em estabelecimentos de ensino de qualquer curso ou grau, por preconceito de raça ou de cor. Pena: prisão simples de três meses a um ano ou multa de Cr\$500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$5.000,00 (cinco mil cruzeiros).

**Parágrafo único.** Se se tratar de estabelecimento oficial de ensino, a pena será a perda do cargo para o agente, desde que apurada em inquérito regular. (Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/7/1951, Página 10217)

Embora não haja registro de ninguém ter sido enquadrado em tal lei, obviamente, que, além de representar resultado de lutas e ações dos negros, ela serviu de base para legislações posteriores e ações do movimento negro.

Segundo Gonçalves e Silva (2000), na medida em que militantes e acadêmicos se aproximavam e dialogavam, o movimento negro, nesse momento representado principalmente pela Frente Negra, e recebendo apoio de outras entidades, tomou proporções nacionais e fortaleceu o discurso de que a educação deveria ser obrigação do Estado e direito universal, sem contudo abandonar as práticas autônomas de ação e politização, junto à população negra.

Um dos marcos expressivos das novas estratégias de luta e ampliação da percepção das questões do racismo foi a atuação do Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944, e tendo existido até início da década de 1960, realizando experiências artístico-culturais como formas de inserir o negro no universo da produção cultural, limitada apenas às elites, como também expurgar traumas psicológicos e erradicar ideias racistas nos negros e brancos.

Assim, durante a década de 1960, apesar do contexto de repressão que sufocou a articulação das entidades negras do período, uma vez que a denúncia do racismo e das diversas problemáticas que o envolviam era entendida pelo governo como perturbação da ordem social, nesse período, junto com o discurso nacionalista autoritário, revigorou-se também a ideia idílica da democracia racial brasileira.

Mesmo nesse contexto, foi não apenas, mas principalmente em torno das ações e articulações da Frente Negra e do TEN que se deram os principais debates acerca da questão do combate ao racismo e inserção do negro na educação.

Segundo Cavalleiro (2005), mesmo diante de todo o contexto de repressão que o Brasil atravessava, foi, ainda no final dessa década, que o Brasil tornou-se signatário de dois tratados que já impunham a necessidade de reconhecimento do racismo e adoção de medidas para combatê-lo ; o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, da Convenção III da OIT sobre Discriminação no Emprego e na Profissão (1968); Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Convenção da ONU sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1969).

Constituindo-se importantes instrumentos legais, pois:

“estabelecem as obrigações do Estado em relação aos direitos; criam mecanismos para monitorar a observância dos Estados em relação às suas obrigações; e permitem que os indivíduos busquem compensações pela violação dos seus direitos” (CAVALLEIRO,2005,p.66).

Já na década de 70, provavelmente muito motivado também pelas ideias que aqui chegavam sobre o combate ao racismo, nos Estados Unidos, na Europa, e pelas lutas em prol da descolonização na África, buscava-se afirmar a identidade e a cultura negra em nível nacional, de forma mais efetiva. Fato emblemático disto é a inserção da celebração do 20 de novembro, como dia da consciência negra, em 1971, articulado pelo poeta e militante Oliveira Silveira, com o apoio do movimento negro.

De acordo com Domingues (2007), militantes buscavam extrapolar o âmbito da militância do século anterior. As décadas de 70 e 80 do século XX evidenciaram não só a luta pela inserção, mas também o questionamento da qualidade da educação, os preconceitos e estereótipos reproduzidos na escola, o que obviamente contribuía para a inserção, permanência ou evasão de crianças e jovens negros da escola.

Naquele período, 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 interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica (DOMINGUES,2007,p.115).

A fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, foi um marco representativo e concentrador das lutas e reivindicações desse período.

O nascimento do MNU significou um marco na história do protesto negro do país, porque, entre outros motivos, desenvolveu-se a proposta de unificar a luta de todos os grupos e organizações anti-racistas em escala nacional. O objetivo era fortalecer o poder político do movimento negro. Nesta nova fase, a estratégia que prevaleceu no movimento foi a de combinar a luta do negro com a de todos os oprimidos da sociedade. A tônica era contestar a ordem social vigente e, simultaneamente, desferir a denúncia pública do problema do racismo. Pela primeira vez na história, o movimento negro apregoava como uma de suas palavras de ordem a consigna: “negro no poder!” (DOMINGUES,2007, p.114 -115).

Conforme comprovam Gonçalves e Silva (2000) e Domingues (2007), a partir da análise de vasto material produzido pela imprensa negra da época e pelos diversos órgãos e entidades representativas das demandas da população negra no período.

Na década de 1980, impulsionados por todo o ambiente de contestação política e reivindicação de novos projetos sociais e políticos para o Brasil, o movimento negro reivindicava não apenas a inserção educacional, mas também a revisão dos currículos escolares e acadêmicos, com relação às questões raciais relativas aos afro-brasileiros, dos processos de formação do professores, assim como reivindicavam políticas que possibilitassem ou facilitassem a permanência de jovens negros na escola.

Para alcançar as mudanças propostas, o movimento negro procurou atuar junto às administrações públicas, assessorando e cobrando implementação de políticas públicas para a população negra, tendo inclusive, como menciona Santos (2005), conseguido fomentar diversas experiências junto a secretarias de educação estaduais e municipais, ao longo das décadas de 1980 e 1990, experiências estas que principiaram o que viria a ser, em nível federal, a Lei 10.639/03.



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.114)

Santos (2005) afirma que, um dos marcos da atuação e mobilização do movimento negro, nessa época, foi a realização da *Convenção Nacional do Negro pela Constituinte*, que ocorreu em Brasília-DF, em agosto de 1986, da qual saíram pautas a serem encaminhadas para inserção na nova constituição brasileira, em processo de elaboração, naquele momento, e estratégias para continuidade da luta e atuação política do movimento social negro, a partir dali.

Segundo Gomes (2012), somando-se a este contexto, a década de 1990 foi marcada por uma intensa “efervescência social, cultural, política e econômica nacional e internacional. A América Latina passou nesse momento por uma ampla reforma constitucional”

De acordo com a autora, neste contexto de reconstrução de Estado democrático de direito, após décadas de governos ditatoriais, o movimento negro, como os demais movimentos sociais, adquiriu força política, pela atuação dos militantes e pesquisadores interessados nas problemáticas raciais.

É também a partir dos anos 90 que assistimos à emergência de um número significativo de núcleos de pesquisa e extensão fruto do processo mencionado anteriormente, o qual se refere à entrada paulatina de um novo quadro de intelectuais negros nas universidades públicas e privadas do país, engajados na luta em prol da superação do racismo (GOMES, 2010,p.501).

Conforme Santos (2005) e Gomes (2012), um dos episódios mais representativos do contexto desta década foi a realização, em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995, da “Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela cidadania e a Vida”, ocasião na qual foi entregue ao presidente da república da época o “Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial”, documento que indicava e cobrava ações afirmativas por parte do Estado.

Os anos 2000, por toda a trajetória do movimento negro até ali, e também pelo contexto político da época, representou uma grande inflexão e fortalecimento de reivindicações, e um dos fatos significativos desse período e contexto foi a participação do Brasil na III Conferência Mundial Contra o Racismo e a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, em 2001.

Ao ser signatário do Plano de Ação de Durban, o Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para sua superação. Entre elas, as ações afirmativas na educação e no trabalho (GOMES,2012.p.739).

Portanto, foi em decorrência de toda a trajetória do movimento negro e as tensões que provocou junto ao Estado brasileiro que se efetivou todo o arcabouço de leis antirracistas que se tem hoje, especialmente no tocante à educação, uma vez que, por pressão do movimento negro, o Brasil assinou compromissos internacionais de combate ao racismo, o que certamente sedimentou bases para as ações afirmativas que se concretizaram, desde o ano de 2003.

Tais como a Lei 7.716/1989, que tipifica os crimes de racismo e injúria racial ; a Lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira; a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), também em 2003; a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade (SECAD), em 2004; o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes das Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009); a inserção da questão étnico-racial e quilombola no Plano Nacional de Educação (PNE) ; a Lei federal 12.288/2010 que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial; a Lei 12.711/2012, que dispõe sobre o sistema de cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Embora devido ao clima e à situação política do Brasil atual, estejamos passando por um momento, em que todas estas conquistas de certo modo estão sofrendo ou podem vir a sofrer contestação e/ou tentativas de deslegitimação, é importante elencá-las.

Recuperamos e nos situamos, a partir deste percurso histórico de mobilização, reivindicação e lutas do movimento social negro por políticas civis e educacionais,

porque consideramos que este percurso nos embasa a pensar todo o arcabouço de legislação antirracista existente hoje, como fruto de processos históricos que demandaram necessidade de ação e respostas da sociedade e do Estado brasileiro às problemáticas enfrentadas pela população negra brasileira, ao longo do tempo.

Situamos a nós e a este trabalho como herdeiros deste percurso, e nos fundamentamos nele, porque assim acreditamos poder avaliar, levando em conta as pautas históricas do movimento social negro, o quanto no presente se avançou e se precisa avançar, do ponto de vista sócio-educacional, no tocante a esta temática.

Entendendo, portanto, que tudo o que se tem de avanços, hoje, dependeu majoritariamente e primordialmente do engajamento de sujeitos que se autorreconheciam e afirmavam como pertencentes ao grupo étnico-racial negro, cremos, como afirma Sodré (2015), que a identidade é um elemento mobilizador de pulsões e afetos.

O que se pode afirmar sobre os ganhos concretizados no presente é que os debates e as lutas que os geraram ainda não se findaram, os problemas referentes ao racismo e inserção do negro nos níveis de educação formal não se encerraram, as diversas lutas que entidades negras têm enfrentado, para que a lei de cotas nas universidades públicas seja aplicada amplamente, é um sinal disto.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é que, de acordo com o contexto histórico, as estratégias e os discursos também se reformulam, assim como as organizações, que atuam no enfrentamento político direto, foram e são extremamente importantes.

Assim como as diversas entidades coletivas que atuaram e atuam fora do enfrentamento político direto, na promoção de atividades artístico-culturais que promovem engajamento e sentimento de pertencimento à história, à cultura e às lutas negras no Brasil, o enfrentamento ao racismo, dentro dos espaços de educação escolar formal, é fundamentalmente importante.

Portanto, cremos, como nos indica Gomes (2012), que o sentimento de identidade e pertença à identidade negra foi e é elemento mobilizador de ações e engajamento político, e também por isso se tem as conquistas que se tem hoje, dessa forma, afirmá-la foi e é estratégia política.

Neste sentido, consideramos que todas as práticas educacionais que abordam e problematizam as questões étnico-raciais no Brasil, hoje, são reflexos de toda esta esteira de discussões e lutas anteriores.

## **CAPÍTULO 2 - Pelo passado ou pelo presente: negro, por quê ?**

“Sem identidade, somos um objeto da história, um instrumento utilizado pelos outros, um utensílio. E a identidade é o papel assumido: é como numa peça de teatro em que cada um recebe um papel para desempenhar” (Joseph Ki-Zerbo, 2006, p.12 )

Este capítulo pretende apresentar o contexto inicial, em que se deu a recepção da lei 10.639/2003, na E.E.F.M. José Alves de Figueiredo (J.A.F.), bem como identificar, registrar e analisar as primeiras memórias dos sujeitos envolvidos na pesquisa, quanto ao sentimento de reconhecimento, ou enquadramento social, quanto à identidade negra e às sensações iniciais que tiveram, ao serem reconhecidos e se perceberem, enquanto pessoas negras.

Embora em alguns momentos tenha sido impelida a desistir desta temática, por supostamente ser “um tema batido”, sobre o qual não haveria nada de novo a ser dito, mesmo assim, “finquei os pés” porque estou convencida de que cada escrita traz contribuições específicas e significativas para os sujeitos e contextos envolvidos em cada pesquisa.

No entanto, chamo a atenção para o fato desta escrita estar filiada a um programa em ensino de História; por tal razão, recorri ao tempo presente e à realidade em que atuo, pois é sobre estes que posso e devo intervir, uma vez que compreendo que ensinar ou produzir saber histórico não é apenas elencar fatos, ou narrativas sobre o passado, mas deve ser, principalmente, estabelecer diálogos sobre como as diferentes temporalidades históricas se entrelaçam e constituem a realidade presente e a nós, enquanto sujeitos.

As variadas tipificações ou classificações no uso do método biográfico inscrevem-se no âmbito de pesquisa socioeducacional mais como uma possibilidade de, a partir da voz dos atores sociais, recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, socialmente situados, garantindo o seu papel de construtores da história individual/coletiva intermediada por suas vozes. (SOUZA, 2006, p. 29)

Assim, como afirma Souza(2006), o uso de narrativas biográficas possibilita tanto a valorização das vozes e sujeitos envolvidos, quanto ampliação de entendimentos sobre suas realidades.

Portanto, dentre outros aspectos, um dos objetivos desta escrita também é identificar como os sujeitos apreendem, significam e ressignificam conteúdos históricos, no espaço escolar e fora dele, que contribuíram e contribuem para a formação da sua consciência de pertencimento racial.

## 2.1 –A E.E.F.M. José Alves de Figueiredo e a implementação da Lei 10.639/2003

Imagem 1: folders de divulgação da Semana Afro-brasileira e indígena da E.E.F.M. José Alves de Figueiredo, respectivamente dos anos 2011 a 2017.



Fonte:arquivo pessoal da autora

A escola contemporânea, como afirmam muitos de seus teóricos e estudiosos, ainda mantém muito fortemente traços de sua origem institucional, ligada à construção

dos Estados nacionais modernos, sendo a conformação da identidade nacional, bem como a relação com interesses político-econômicos e a construção do cidadão ideal aos interesses do Estado e seus dirigentes as questões principais que continuam a permeá-la.

Porém, a instituição escolar também reflete as mudanças histórico-sociais; assim, ela está sempre impelida pela realidade que a circunda e principalmente pelos estudantes que a povoam e circulam por ela a produzir discursos, respostas e pedagogias sobre as realidades e problemáticas que os afetam.

Segundo Arroyo(2014), na América Latina, a escola majoritariamente sempre foi colocada em favor de “pedagogias de dominação/subalternização” contra grupos específicos, que tiveram negado o direito à cidadania plena. Apesar disso, entre o século XX e este princípio de século XXI, a emergência de problemáticas e a ascensão de vozes historicamente silenciadas têm provocado o Estado e a escola a refletir sobre seus objetivos e pedagogias educacionais.

Em nossas sociedades latino-americanas são os grupos sociais que se fazem presentes em ações afirmativas nos campos, nas florestas, nas cidades, questionando as políticas públicas, resistindo à segregação, exigindo direitos. Inclusive o direito à escola, à universidade. São os coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos.(..) A tomada de consciência dessas populações mantidas por séculos sem direito a ter direitos ao teto, à terra, à saúde, à escola, à igualdade e à cidadania plena se fazem presentes em ações e movimentos, em presenças incômodas que interrogam o Estado, suas políticas agrárias, urbana, educacional. Interrogam a docência, o pensamento pedagógico, as práticas de educação popular e escolar (ARROYO, 2014,p.09).

No tocante às relações entre escola e racismo no Brasil, como indicam muitos pesquisadores da questão, embora, nas últimas três décadas, tenham ocorrido avanços e conquistas significativas, no que diz respeito a políticas educacionais, diretrizes e demais instrumentos legais que enfatizem e indiquem a necessidade e importância da abordagem do racismo e do exercício de práticas antirracistas, no espaço escolar, ele continua sendo predominantemente, um espaço de silenciamento e reprodução de imaginários e atitudes racistas, o que como indicam Munanga(2005) e Arroyo (2014),decorre da falta de preparo e da naturalização de ideias e comportamentos hierarquizantes das diversidades humanas, assentados em um pensamento e uma educação de base eurocêntrica, na qual se formaram e ainda se forma a maior parte dos professores e sujeitos que compõem a escola, de maneira geral.

Assim, professores e gestores escolares, muitas vezes não sabem como lidar, ou lidam reproduzindo entendimentos equivocados sobre as questões raciais no Brasil, o que impacta, desde o silenciamento e a negligência diante de comportamentos discriminatórios de cunho racial entre os estudantes, a repetição de frases e comportamentos racistas entre os próprios educadores, o que pode ser relacionado diretamente aos índices de fracasso escolar da população negra no Brasil.

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco. Sem minimizar o impacto da situação sócio-econômica dos pais dos alunos no processo de aprendizagem, deveríamos aceitar que a questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afro-descendentes, apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico, oferece parcialmente a explicação desse elevado índice de repetência e evasão escolares. Todos, ou pelo menos os educadores conscientes, sabem que a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas do ponto de vista do “Outro” e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana (MUNANGA, 2005,p.16).

Em concordância com o pesquisador acima mencionado, Gomes(2005) afirma que os instrumentos legais não têm sido eficientemente transformadores; o Estado, apesar de ter sido tensionado a atuar na produção, ou fomento de elaboração de documentos norteadores, quanto às questões étnico-raciais, tem tido pouca atuação objetiva direta, com relação à formação e promoção de práticas e pedagogias antirracistas.

Não basta apenas lermos o documento de “Pluralidade Cultural”, ou analisarmos o material didático, ou discutirmos sobre as questões curriculares presentes na escola se não tocarmos de maneira séria no campo dos valores, das representações sobre o negro, que professores(as) e alunos(as) negros, mestiços e brancos possuem. Esses valores nunca estão sozinhos. Eles, na maioria das vezes, são acompanhados de práticas que precisam ser revistas para construirmos princípios éticos e realizarmos um trabalho sério e competente com a diversidade étnico-racial na escola. É preciso abrir esse debate e tocar com força nessa questão tão delicada. Caso contrário, continuaremos acreditando que a implementação de práticas anti-racistas no interior da escola só dependerá do maior acesso à informação ou do processo

ideológico de politização das consciências dos docentes. Reafirmo que é preciso construir novas práticas. Julgo ser necessário que os(as) educadores(as) se coloquem na fronteira desse debate e que a cobrança de novas posturas diante da questão racial passe a ser uma realidade, não só dos movimentos negros, mas também dos educadores, dos sindicatos e dos centros de formação de professores. Quem sabe assim poderemos partir para iniciativas concretas, desenvolvendo projetos pedagógicos juntamente com a comunidade negra, com as ONG's e com os movimentos sociais. Assim, poderemos realizar discussões na escola que trabalhem temas como: a influência da mídia, a religião, a cultura, a estética, a corporeidade, a música, a arte, os movimentos culturais, na perspectiva afro-brasileira. Essas e outras temáticas podem e devem ser realizadas ao longo do processo escolar e não somente nas datas comemorativas, na semana do folclore ou durante a semana da cultura (GOMES, 2005,p.151).

Todavia é importante ressaltar como a própria autora reconhece que, ainda que não com amplitude e abrangência que a questão demanda, este exercício de novas práticas tem ocorrido, principalmente na medida em que se escolas aproximam e propõem-se a aprender, com experiências advindas dos movimentos sociais e/ou das aprendizagens socioculturais e políticas, representativas e significativas, quanto a questões que perpassam o público escolar.

É neste sentido que situo esta escrita e me ponho a refletir sobre as minhas percepções sobre a questão. Assim, eu poderia falar e escrever sobre esta temática e problemáticas relacionadas a ela, em situações do cotidiano escolar, em qualquer uma das sete escolas por onde passei; no entanto, por ser a E.E.F.M. José Alves de Figueiredo a instituição onde atuei e atuo há mais tempo, obviamente é também nela onde mais estabeleci laços e vivenciei situações relacionadas à questão pesquisada.

Foi também nela que se deu e tem se dado, o meu processo de amadurecimento, formulação e reflexão a respeito do meu papel, como professora historiadora, de fortalecimento de percepções da importância da temática e de respostas para perguntas sobre como, quais métodos e estratégias podem ser utilizadas, para abordar esta temática, nas aulas de história e nas ações do espaço escolar como um todo.

Por isto, nos interessou analisar processos de reconhecimento e afirmação da identidade negra, entendendo e partindo do princípio, também de que a atuação da referida escola e dos sujeitos que a compõem, com relação a uma educação antirracista, é embasada não somente, mas principalmente na Lei 10.639/03, e, portanto, fruto detodo um percurso que a antecedeu, como foi discutido no capítulo anterior.



Mais especificamente, a escolha da referida escola, como parte da pesquisa deve-se também ao fato de que ela desenvolve, desde 2011, um trabalho contínuo, ou que pelo menos pretende ser, com relação às questões raciais.

Quanto a isto, é pertinente ressaltar o lapso de tempo que se deu entre a aprovação da lei 10.639/2003, até sua efetivação na referida escola, o que se deu, ao menos em termos mais formais, apenas em 2011, o que nos remete à proposição de Santos (2005), quando discute que, embora a criação da lei se traduza como uma vitória de uma longa luta histórica do movimento social negro, sua simples aprovação legal não representou adesão imediata, nem transformações instantâneas na realidade educacional brasileira, no tocante à inserção da história africana e afro-brasileira nos currículos, nem em ações pedagógicas antirracistas, na totalidade das instituições escolares brasileiras.

Conforme indica o pesquisador supracitado, embora, mesmo antes da aprovação da referida lei, já ocorressem, em alguns lugares do Brasil, experiências de uma maior inserção de conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira, em currículos escolares, e à diversificação de práticas pedagógicas, que levassem em conta a diversidade étnico-racial como elemento a ser refletido e levado em conta nas práticas escolares, faltou e falta, por parte do Estado brasileiro, uma atuação prática mais efetiva, no tocante a transformar a lei em prática cotidiana, como ressalta Santos (2005):

A legislação federal, segundo o nosso entendimento, é bem genérica e não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ela não estabelece metas para implementação da lei, não se refere à necessidade de qualificar os professores dos ensinos fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, menos ainda, o que é grave segundo nosso entendimento, à necessidade de as universidades reformulem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula. Essa lei também não indica qual é o órgão responsável pela implementação adequada da mesma, bem como, em certo sentido, limita o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira às áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (SANTOS, 2005, p.33)

O projeto que a escola desenvolve, atualmente, leva o nome de “Semana de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, mas inicialmente era apenas “Semana de História e Cultura Afro-brasileira”, uma vez que ela surgiu levando-se em conta apenas o mencionado na Lei 10.639/2003 e não na 11.645/2008, o que passou a fazer, a partir de 2015.

Apesar de o projeto não se limitar às questões envolvendo a população negra, como creio não ser possível, nesta escrita, problematizar e analisar todos os aspectos e problemáticas que o próprio nome do projeto sugere, tomaremos o recorte temático que ora nos interessa, as questões quanto à história, cultura e identidade negra no Brasil, especificamente nessa escola.

Ao buscar informações para subsidiar esta escrita, analisei o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; nele o projeto de trabalho com as questões étnico-raciais é apenas mencionado, enquanto ação pedagógica da escola, mas sem especificar como ele se relaciona com as perspectivas políticas de educação e de sociedade da escola.

O documento basicamente apresenta o histórico e dados técnicos da instituição, resultados educacionais externos e internos, os índices de evasão, reprovação, abandono; indica também quais as perspectivas ou concepções de escola, de educação, de mundo e sociedade que regem a escola.

Em linhas gerais, ele se fundamenta na lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), diz que a escola constitui-se em um espaço social de gestão democrática participativa, que tem como missão oferecer uma educação que promova o pleno desenvolvimento do educando, e visa formar seres autônomos, com identidade, consciência de seus direitos e deveres, e capazes de se posicionar no mundo onde vivem, exercendo cidadania, sendo críticos e criativos.

Entretanto, o documento não aprofunda nem discute os conceitos de identidade, democracia, cidadania; é demasiadamente superficial e vago, quanto a perspectivas e posicionamentos políticos da escola, frente a problemáticas que afetam a educação pública como um todo e à realidade específica da escola na atualidade; não explicita quais ações e posturas a escola tem tomado ou procura desenvolver, no intuito de efetivar sua concepção de escola e educação, nem quais suas posturas frente às opressões e desigualdades presentes na sociedade brasileira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004, que

compõem As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) se quer são mencionadas.

Além disso, a última vez em que o documento foi atualizado, aconteceu em 2015, segundo o núcleo gestor, com a participação de todo o corpo docente da escola, uma vez que ocorreram encontros das áreas de conhecimento, para que todas participassem da reformulação dele, portanto, sobre a responsabilidade, quanto às lacunas e superficialidades do texto, esta realmente pode ser coletiva; no entanto, caberia ao núcleo gestor, ter ao menos convocado outras reuniões e ter tentado articular uma atualização do documento, o que até agora não ocorreu.

Disto concluo que, como nós professores da educação básica bem sabemos, a elaboração desses documentos, apesar de serem de fundamental importância, para nortear e fundamentar nossas ações, por conta das atribuições e assobramento de nossas práticas rotineiras, a extensa carga horária de trabalho, o excesso de atribuições, do trabalho de planejar, elaborar aulas, avaliações e atividades, além de outras obrigações burocráticas, para além do espaço da escola, terminamos por nos preocupar e atentar muito mais com o que fazemos objetiva e cotidianamente, em nossas salas de aula, do que com o aparato burocrático oficial que nos perpassa, questão essa que caberia uma extensa reflexão, que aqui não poderei fazer.

Diante das lacunas do PPP, busquei o projeto específico de trabalho com questões étnico-raciais; este também não teve reformulações em seu conteúdo, desde sua elaboração, em 2011; a única alteração que sofreu foi em 2015 para a inclusão da lei 11.645/2008 e a introdução da palavra “indígenas” no corpo do texto; mesmo assim, ainda que não tão aprofundado, fornece-nos mais informações e nos permite maiores entendimentos sobre discursos e entendimentos que permeiam a escola, enquanto corpo coletivo que reflete o tempo e a sua sociedade em que se insere.

O projeto institucional sobre as referidas leis apresenta justificativa, objetivos, forma de desenvolvimento e inserção no calendário escolar, responsabilidades e competências pela sua efetivação, conforme o exposto a seguir:

Fica instituído o projeto da cultura afro-brasileira e Indígena na EEM José Alves de Figueiredo com base na lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e 11.645/2008, que alteram a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e que estabelecem 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”.

#### **Justificativa**

O Projeto Cultura Afro – brasileira e Indígena tem o propósito de atender a lei Nº 10.639/03 e 11.645/08 que alteram a lei de diretrizes e bases (LDB) e instituiu as Diretrizes Curriculares para a sua execução. As leis acima citadas determinam a obrigatoriedade do ensino da história da África e dos africanos, bem como da história da cultura indígena, no currículo escolar das seguintes modalidades de ensino: Fundamental e Médio. A decisão oriunda das leis, pretende fazer um resgate histórico das contribuições dos negros e indígenas na estruturação e construção da sociedade brasileira.

O projeto propõe atividades acerca da identidade cultural destacando as diferenças culturais. Visa ainda, o reconhecimento e a valorização da identidade, como também da cultura e da história dos negros e indígenas brasileiros.

### **Objetivo Geral:**

Inserir no ambiente escolar a valorização da cultura negra, indígena e suas contribuições como prática cotidiana rotineira no dia a dia; transformando a escola num laboratório de descobertas e divulgações de suas produções.

### **Objetivos Específicos**

- Promover o envolvimento dos alunos com o projeto, através de atividades diversificadas;
- Realizar oficinas de danças, músicas, pesquisas históricas pelos profissionais especializados na questão negra e indígena da própria escola e de outras instituições.
- Oferecer atividades que envolvam a participação da comunidade escolar.
- Desconstruir pré-conceitos em relação aos negros, indígenas e suas culturas.
- Preparar subsídios teórico-práticos para professores e alunos.
- Estimular os professores a criarem com seus alunos produções artísticas, de obras, de conhecimento relacionado ao imensurável legado negro e indígena.
- Divulgar a contribuição das culturas africanas e indígenas na formação da cultura brasileira.

## **1. DO CALENDÁRIO ESCOLAR**

A semana pedagógica no início do ano será oficialmente o marco para as estratégias, metas e decisões conjuntas do corpo docente, núcleo gestor das atividades que serão desenvolvidas e inseridas no calendário escolar durante todo o período letivo.

Os professores inserirão e atualizarão anualmente nos seus currículos conteúdos no plano de curso referentes à História e cultura Afro-Brasileira em todas as disciplinas das áreas de ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Linguagens e Códigos e suas tecnologias, mostrando as diversas contribuições africanas (cultural, social, política e econômica) com apoio pedagógico do núcleo gestor.

A culminância do projeto será sempre o mês simbólico da consciência negra (novembro) onde serão apresentados trabalhos e atividades que

foram desenvolvidas no dia a dia, o ano inteiro. (Projeto Semana Afro-Indígena da E.E.F.M. José Alves de Figueiredo)

A análise deste texto remeteu-me à discussão feita por Silva (2002), indicando que, uma das características da contemporaneidade, quanto a pedagogias de abordagem da questão das identidades e das diferenças culturais, é a ampla divulgação e aceitação do discurso de que é necessário conhecê-las, reconhecê-las e aceitá-las.

Esse discurso, pautado em lógicas liberais, como indicam muitos estudiosos das legislações educacionais no Brasil, está presente em todos os instrumentos legais do Estado, no tocante a estabelecimento de diretrizes e normas para a Educação, e, embora pareça assertivo, pode conter significados implícitos não tão democráticos e inclusivos, como se pode achar em análises apressadas e superficiais.

Conforme Silva(2002), sendo esta lógica quase que totalmente consensual e inquestionável, na sociedade e nos espaços institucionais, os discursos que a propagam podem, muitas vezes, ocultar aspectos ou apenas utilizá-los no jogo de poder das relações sociais e políticas, em favor da manutenção das mesmas lógicas e interesses que, por longos períodos históricos, excluíram, negaram espaço e silenciaram as mesmas identidades que agora dizem valorizar.

As questões do multiculturalismo e da diferença tornaram-se, nos últimos anos, centrais na teoria educacional e até mesmo nas pedagogias oficiais. Mesmo que tratadas de forma marginal, como “temas transversais”, essas questões são reconhecidas inclusive pelo oficialismo, como legítimas questões de conhecimento(..)Em geral, o chamado “multiculturalismo” apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessas perspectivas, a ideia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença. Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. Mas será que as questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal? E, sobretudo: essa perspectiva é suficiente para servir de base para uma pedagogia crítica e questionadora? (SILVA, 2002,p.73)

As ideias embutidas no discurso da celebração da diversidade têm origem, do final do século XIX a início do XX, relacionadas muito mais a interesses de permanência que de mudanças estruturais, quanto às questões raciais, que ressoam no presente e são frequentemente mobilizadas nos discursos e práticas desatentas sobre as questões raciais, as ideias de democracia racial e mestiçagem.

Ideias que, conforme Munanga (2005), levam as pessoas negras a não reconhecerem os mecanismos de exploração e exclusão, aos quais foram e são submetidas. Por isso é necessário combater a persistente ideia de miscigenação homogeneizadora e harmônica, que invisibiliza ou naturaliza as razões históricas, pelas quais as diferenças étnico-raciais se traduziram em desigualdades sociais profundas.

Quanto a este aspecto, no texto do projeto é possível perceber esta lógica, desde sua justificativa, que fala de reconhecimento e valorização das identidades negra e indígena, de resgate de contribuições históricas, mas, em nenhum momento, é mencionada a palavra “desigualdade”, “reparação” ou “justiça social”, ou seja, o texto deixa claro que o projeto existe para cumprimento de uma determinação legal, para promoção de conhecimentos relacionados a grupos étnico-raciais historicamente discriminados.

Porém, a ausência de algumas palavras e expressões, bem como a presença de outras evidenciam a lógica de entendimento majoritário, presente no momento em que o projeto foi proposto.

Só agora consegui me dar conta desta nuance e perceber que, uma vez que todo texto e discurso refletem as lógicas predominantes do tempo e do lugar histórico social onde são elaborados; e tendo sido o projeto elaborado coletivamente há oito anos atrás, em reunião de professores com o núcleo gestor, obviamente que ele revela, ou indica quais concepções teóricas hegemônicas, a respeito das razões e porquês do trabalho pedagógico relativo às questões das identidades étnico-raciais, influíram na escrita do projeto.

Razões que associo às proposições de Silva(2002) e Arroyo(2014), pois, ao menos inicialmente ,surgiram como resposta ou reflexo a um encaminhamento legal, mas também como ressonância a toda uma lógica de discursos que refletem a emergência das problemáticas da identidade e da diversidade, em nosso tempo, que se filiam e baseiam-se, também, nos discursos políticos majoritariamente mobilizados, no tocante a estas questões.

Na medida em que se propõe a propagar a diversidade e a diferença, sem ter como base os processos históricos de suas construções, sem mencionar e levar em conta a dimensão de como suas constituições se relacionam também com a construção das desigualdades, é negar sua dimensão política, por repetir discurso ingênuo e irrefletido, ou por desejar intencionalmente perpetuar a naturalização das diferenças e desigualdades.

Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes.(SILVA, 2002, p.81)

De acordo com Munanga(2005), essa lógica discursiva reflete pensamentos sociais predominantes e hegemônicos na sociedade brasileira como um todo, e, portanto, nos espaços escolares também, refletindo então sobre as práticas pedagógicas da escola desde quando o projeto se iniciou; penso inclusive que essa tendência e imaginário de se falar sobre as identidades étnico-raciais, na perspectiva de se promover uma coesão social e reforçar as falácias da democracia racial e das lógicas do tipo : “somos todos iguais”, típicas do discurso liberal de igualdade, ainda seja presente na escola, não somente entre estudantes, mas também entre os professores da escola.

Aqui está o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo, pois não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. (MUNANGA, 2005,p.18-19)

Sobre isto, observo, dentro da escola, tanto na fala de estudantes quanto de colegas professores, que, muitas vezes estas lógicas se repetem, e uma das coisas que eu considero bem denotativa disto é que, várias vezes, quando a escola promove debates ou palestras sobre o processo de marginalização, genocídio da população negra, violência policial e racismo, no momento destes debates e posterior a eles, não somente alunos, mas também alguns professores repetem frases e defendem teses típicas das lógicas

meritocráticas, que justificam processos de violência e exclusão sobre a população negra.

Com relação a isto, é válido mencionar que, recentemente, foram divulgados dados do questionário do censo escolar de 2015, aplicados a 52 mil diretores de escolas públicas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mostram que, em 12 mil delas, não existem projetos sobre as questões raciais, indicando que 24% das escolas públicas do Brasil ainda não discutem o racismo, 40% não discutem as desigualdades e 52% não debatem sobre diversidade religiosa.

Portanto, sabendo-se que no Brasil o racismo está profundamente ligado às desigualdades socioeconômicas, à intolerância religiosa e cultural, os dados permitem identificar que majoritariamente o debate sobre o racismo, nas escolas públicas, ocorre sem levar em conta estas questões, portanto, ainda de acordo com lógicas que negligenciam a extensão e profundidade política desta questão.

Sobre a E.E.M. José Alves de Figueiredo, outro importante dado acerca do universo da escola, do qual só me dei conta, a partir do momento em que tomei o documento escrito do projeto como objeto de reflexão, é o fato de que o corpo do texto em nenhum momento menciona a palavra “raça”, ou a expressão “questões raciais”, o que é denotador do quanto até mesmo as palavras *raça* e *racismo* são evitadas no vocabulário coletivo da escola.

De acordo com Guimarães (1999), no Brasil convencionou-se que negar o termo *raça* significar negar o racismo, e, portanto, utilizá-lo significaria abalar a sonhada unidade nacional, a amálgama das boas relações entre os diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira, que as elites e o Estado brasileiro se empenharam em construir; assim, o termo *raça* representou sempre um enorme estorvo para os construtores da nação. (Guimarães, 1999,p.60)

No entanto, este pensamento só tem servido para negar a dimensão estrutural do racismo na sociedade brasileira, e relegá-lo à dimensão de relações e percepções individuais de sujeitos, decorrente da ignorância ou falta de conhecimento pessoal.

Na linguagem cotidiana, essa negação transparece na preferência por referir-se à discriminação como “preconceito”- atitude equivocada de preconceber antes de conhecer os fatos ou pessoas. Ou seja, quero realçar o seguinte ponto: no Brasil, o ideário anti-racialista de negação da existência de “raças” fundiu-se logo à política de negação do racismo, como fenômeno social. Entre nós existiria apenas “preconceito”, ou seja, percepções individuais, equivocadas que



tenderiam a ser corrigidas na continuidade das relações sociais. (GUIMARÃES, 1999,p.62)

Somente por conta desta escrita e das reflexões que ela tem me obrigado a fazer, é que pude perceber que, de fato, entre o corpo docente da escola, majoritadamente, sempre evitamos, e creio que a maioria ainda evita, relacionar o debate sobre o racismo e os preconceitos raciais à palavra raça, o que para mim, se constitui em outro fator denotador de como as lógicas e o imaginário liberal, quanto à discussão das diversidades, se sobrepõem às lógicas e entendimentos mais críticos e problematizadores sobre as questões raciais no Brasil.

Eu mesma, até dois anos atrás, pelo menos, identifico que fui uma das professoras que mais criticavam e combatiam o uso do termo raça e defendia o uso do termo “etnia”, repetindo o jargão: “*raças humanas não existem, somos todos humanos*”, tanto entre os colegas professores, quanto em minhas aulas, o que era apoiado e seguido especialmente entre os meus colegas das ciências humanas, aqueles com os quais por motivos diversos, mais mantive e mantenho diálogos a respeito desta questão.

Conforme indicam as proposições de Guimarães (1999) e Munanga(1988), sobre o temor e a forte rejeição ao termo *raça*, na sociedade brasileira, isto se relaciona à ilusão de que, ao excluir a palavra, estaria se contribuindo para a eliminação dos efeitos do racismo, ou que a eliminação do racismo depende básica e simplesmente da eliminação da ideia de raça.

‘Raça’ é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de ‘raça’ permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos –, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite (GUIMARÃES, 1999, p.09)

Com relação a este aspecto, é interessante observar como é forte a sutileza e o poder de convencimento dos discursos liberais, que nos induzem a repetir seus argumentos e estratégias, pois, em verdade, com o aprofundamento das leituras e compreensões a respeito da profundidade do racismo, é possível perceber como indicam

os pesquisadores da questão, mencionados neste texto, que eliminar a palavra raça não elimina os efeitos práticos do racismo, nem na realidade social, nem na subjetividade dos sujeitos negros e não-negros que vivem numa sociedade estruturalmente racista.

Dada a força do imaginário racial no Brasil, por mais que se faça afirmação do termo *etnia* em substituição a *raça*, e se promova o entendimento de que, de fato, biologicamente não se pode falar em “raças humanas”, isto, por si só, não é nem de longe suficiente para abalar estruturas mentais do processo de racialização, que persiste e perpassa toda a estrutura e relações sociais no Brasil.

A negação do termo *raça* tem contribuído muito mais com as lógicas e interesses daqueles que, ao negar o termo raça, desejam também negar a existência e profundidade do racismo no Brasil, tentando resumir todas as questões e lutas políticas históricas ao simples ato de celebrar e aceitar as diferenças.

Quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo entre nós, mais o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros. O abismo racial entre negros e brancos no Brasil existe de fato. As pesquisas científicas e as recentes estatísticas oficiais do Estado brasileiro que comparam as condições de vida, emprego, saúde, escolaridade, entre outros índices de desenvolvimento humano, vividos por negros e brancos, comprovam a existência de uma grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada a exclusão social e a desigualdade socioeconômica que atingem toda a população brasileira e, de um modo particular, o povo negro.(..) Os militantes e intelectuais que adotam o termo *raça* não o adotam no sentido biológico, pelo contrário, todos sabem e concordam com os atuais estudos da genética de que não existem raças humanas. Na realidade eles trabalham o termo *raça* atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete. Por isso, muitas vezes, alguns intelectuais, ao se referirem ao segmento negro utilizam o termo *étnico-racial*, demonstrando que estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil.(GOMES,2005,p.47)

Contudo, faço parte do corpo docente da escola desde novembro de 2010; então, acompanhei este processo desde o princípio, por isso mesmo este é um desafio, ao passo que, quando estamos envolvidos em algo, fazendo-o acontecer, não refletimos sempre sistematicamente com frequência sobre a profundidade e significados daquilo que fazemos; esta é, portanto, uma das funções desta escrita.

Por isso, considero importante ressaltar que, assim como o PPP da escola não dá conta de apresentar e traduzir toda a complexidade das perspectivas políticas, filosóficas e didático-pedagógicas que permeiam a escola, assim como o documento escrito sobre a inclusão e abordagem das questões raciais na escola, também não dá conta de apresentar a profundidade de ações e significados que ele tem desenvolvido e produzido, ao longo de sua ocorrência.

Obviamente que no decorrer dos anos e das atividades que a escola desenvolve, com relação à temática racial, entendimentos têm se ampliado e formas de abordagem pedagógicas também. Nesse processo, estudantes, professores, funcionários, todos os que compõem a escola e se mantêm nela, vão gradativamente sendo desafiados e postos a pensar, uma vez que principalmente durante a culminância do projeto, toda a escola, toda a sua rotina de funcionamento cotidiano é afetada.

Dessa maneira, ainda que existam lógicas hegemônicas presentes, desde o início, existem também transformações, inclinações a outros entendimentos e posicionamentos políticos. Se, a princípio, a maioria das atividades desenvolvidas sobre a temática ao longo do ano, voltavam-se a apresentar e celebrar a diversidade, observo que, especialmente nos últimos três anos, pelo menos, atividades que buscam provocar reflexão política sobre assuntos menos comuns e menos aceitos, na perspectiva liberal da questão.

Uma estratégia que simplesmente admita a e reconheça o fato da diversidade torna-se incapaz de fornecer os instrumentos para questionar os instrumentos para questionar precisamente os mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais e que as separam por meio da diferença cultural. Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença é preciso explicar como ela é ativamente produzida. (SILVA, 2002, p.99-100)

Um dos fatos ocorridos na escola, por exemplo, que evidencia uma ampliação e aprofundamento sobre o racismo e também aprendizado coletivo, possibilitado pelo exercício de novas práticas e diálogos com outros atores políticos e sociais, para além daqueles que tradicionalmente compõem a escola, foi a incorporação da temática diversidade e intolerância religiosa como parte dos conteúdos obrigatórios a serem trabalhados, ao longo do ano.

Isto se deu, a partir de 2013, por conta de que uma aluna que acabara de se iniciar em uma religião de matriz africana, tendo raspado o cabelo e passado a usar acessórios ritualísticos, que indicavam seu processo religioso, passou a ser alvo de chacotas e ridicularizações por parte de colegas, situação diante da qual a escola teve

que intervir de diferentes maneiras, e uma delas foi convidar outros integrantes da mesma matriz religiosa que a aluna, vítima de racismo religioso, para estarem presentes na escola e apresentarem sua religiosidade e os problemas que enfrentam.

Imagem 2: atividades relacionadas ao combate ao racismo religioso



Fonte: imagens de arquivo pessoal da autora.

Desde então, a preocupação em debater essa questão tem sido frequente, o que se expressava, até ano passado, nas aulas de religião, uma vez que, até o ano passado, a escola também oferecia ensino fundamental, e, nesta modalidade, o ensino religioso ainda se faz presente. A orientação da escola sempre foi que se trabalhasse, na perspectiva da diversidade e do estímulo à ampliação do conhecimento e do respeito a estas diversidades.

O que eu percebo refletir-se inclusive nas perspectivas de abordagem e apresentação de trabalhos, durante o mês de novembro, na culminância do projeto, para além das rodas de conversa ou palestra sobre a temática, é que os estudantes, muitas vezes, apresentam trabalhos a respeito da questão.

Essa questão reflete aquilo que é dito por Gomes(2005) e Arroyo (2014), quando indicam como a proximidade da escola com pedagogias de outros atores sociais pode contribuir para aprofundamento, ampliação e exercício de novas práticas pedagógicas.

Uma vez que o racismo ligado à questão religiosa talvez seja um dos aspectos mais difíceis de ser abordado e desconstruído na sociedade como um todo, dado o peso e a força da cultura religiosa cristã e de todos os preconceitos e distorções que construiu a respeito das religiosidades afro-brasileiras, considero que o fato de a escola ter tornado

isto como parte das temáticas relacionadas ao racismo é fator evidenciador de como o exercício e o empenho coletivo da escola, quanto a desenvolver uma educação antirracista produz frutos e amadurecimentos.

A vivência na escola me permite afirmar que, desde o seu primeiro ano, as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas por ela, tem se intensificado e diversificado, mais ao longo do ano, para além da abordagem em sala de aula nas disciplinas que têm a obrigatoriedade firmada pelas leis 10.639/03 e 11.645/08; têm-se desenvolvido projetos de pesquisa, oficinas, apresentações artístico-culturais, rodas de conversa e palestras de temáticas variadas, com a frequente participação de estudiosos da temática, em nível acadêmico, como também de ativistas do movimento social negro local.

E junto com isso, tem se dado também aprofundamentos sobre as questões políticas que permeiam a temáticas das identidades étnico-raciais. A escola tem sido então cada vez mais espaço de encontro, confluência e conflito, entre as abordagens desatentas, folclorizadas e celebrativas das diferenças, com as práticas de reflexão e questionamento político sobre os processos de inclusão e exclusão que as permeiam.

Se se pode atribuir um papel 'estruturante' à função educativa da escola na história do ensino, é devido a uma propriedade das disciplinas escolares. O estudo dessas leva a por em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar e, portanto, a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade. (...) E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990, p. 184)

Por tudo isso, creio que, se por um lado a escola reflete lógicas exteriores a ela e comuns na sociedade, por outro, a prática contínua de reflexão e proposição de ações, no tocante à temática, tem possibilitado o exercício de ações em perspectivas diferentes, que extrapolam a limitação do discurso hegemônico da pluralidade e diversidade.

Mesmo porque, como demonstram diversos estudiosos da escola, enquanto espaço social de reprodução, mas também de produção e reformulação de saberes, a escola nunca é um espaço totalmente coeso ou livre de divergências e conflitos; dentro dela também se refletem as mudanças, as disputas políticas objetivas e discursivas que se dão na sociedade.

Como nos permite inferir Arroyo (2014), na medida em escolas se proponham a dialogar com pedagogias formuladas por outros atores sociais e políticos, para além do Estado, e passem a desenvolver alguma pedagogia diferente daquelas que sempre desempenhou ou desempenha rotineiramente, dentro dela também pode haver pedagogias antagônicas, construídas nas tensas relações políticas, sociais e culturais de dominação/subordinação e de resistência/afirmação.(Arroyo,2014,p.29)

Assim, como nos indicam Novóia(1995), Charlot(2005) ,Tardif(2012), hooks(2013) e Arroyo(2014), existem saberes que vão se construindo, no decorrer das práticas pedagógicas e na complexidade das relações que se dão no espaço escolar.

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também de criar num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de uma rede de (auto) formação participada, que permita compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formado. (NÓVOA, 1995,p. 26)

Dada a multiplicidade de perspectivas políticas de subjetividades que seus integrantes fazem confluír dentro dela, os fatores e interesses que mobilizam suas ações pedagógicas, enquanto corpo coletivo, também são diversos.

Imagem 3: Atividades com integrantes do Grupo de Valorização Negra do Cariri (GRUNEC) e estudantes universitários, sobre identidade, estética e racismo estrutural.



Fonte: imagens de arquivo pessoal da autora

## 2.2- A identidade mobilizando ação: a criação da “Semana Afro” na Escola José Alves de Figueiredo

Hall (2002), ao propor respostas à questão: “quem precisa da identidade?”, afirma que, a resposta neste caso, está em sua centralidade para a questão da agência e da política. (Hall, 2002, p.104).

Esclarecendo que política não é apenas aquilo que é feito dentro de concepções limitadas, ou restritas apenas a movimentos que se autointitulem e atuem formalmente como tais, mas também aquilo que motiva ações e posicionamentos pessoais de sujeitos, frente a algumas situações e contextos.

Neste sentido, um dos aspectos que considero importante mencionar é como se deu a idealização inicial de um projeto que abordasse a questões raciais na E.E.M. José Alves de Figueiredo.

Em 2011, o projeto foi proposto pelo então professor de geografia da escola, Marcos Gomes Oliveira, atualmente diretor da escola, tendo sido coordenador desta 2013 até início deste ano, mas que, à época, ocupava o cargo de professor coordenador de área (PCA), como era chamado o escolhido de cada área, para exercer a função de intermediar diálogos entre núcleo gestor e os colegas professores de sua área, bem como de dirigir e propor planejamento e ações didático-pedagógicas coletivas na escola.

Partindo do propositor inicial, a ideia foi apresentada e debatida nos planejamentos coletivos de todas as áreas, sendo aceita e apoiada pelos demais colegas; por este motivo, optamos por dialogar e analisar as falas do proponente do projeto.

Interrogando o atual diretor da escola, por ocasião desta escrita, sobre por que propôs a realização deste projeto, ele informou:

Desde que assumi o Estado como professor efetivo, porque eu já trabalhava na escola antes de passar no concurso, que eu tinha vontade de que a escola fizesse algum projeto que permitisse outras atividades para além das tradicionais de sala de aula. (Marcos Oliveira<sup>11</sup>, 2018)

Quanto ao porquê de sua proposição de que a escola trabalhasse especificamente com a Lei 10.639/2003, ele reconhece que isto tem a ver com sua identificação e interesse para com a temática e as questões relativas à história da

---

<sup>11</sup> Atual diretor da E.E.F.M. José Alves de Figueiredo, entrevista realizada no dia 04/05/2018, todas as falas presentes neste trabalho identificadas como tal, referem-se a ele.

população negra no Cariri, que, segundo ele, advém além da forma como percebe a si e a sua família, quanto à identidade étnico-racial; também por questões de interesse, enquanto geógrafo e professor que se preocupa em contribuir para o combate ao racismo.

Eu já tinha algum interesse pela questão, pela forma como vejo a mim e minha família, até por eu morar na Luanda, e existirem indícios de que lá pode ter sido um quilombo, ou pelo menos uma comunidade que surgiu formada por negros, já tinha e tenho vontade de pesquisar alguma coisa com relação a isso. Pouco ouvia falar da lei, mas quando ouvia, achava que seria interessante a escola trabalhar com ela, porque cumpriríamos a lei e também provocaríamos ações educacionais diferentes e importantes na escola. Aí nós começamos pequeno, no primeiro ano foi só um dia, o 20 de Novembro, e o envolvimento de alunos e professores não foi tão grande, mas já em 2012, começamos a trabalhar desde o início do ano, antes das aulas começarem, na semana pedagógica, discutindo as ações que deveriam ou poderiam ser desenvolvidas ao longo do ano por todas as áreas, e realizaríamos apenas um evento de culminância em novembro. E já a partir desse segundo ano, já foi maior, teve mais participação de alunos e professores, e a cada ano tem sido melhor, porque toda a escola tem se envolvido, e desde o início do ano que os alunos já perguntam como vai ser a Semana Afro. Acho até que tem aluno que vem estudar aqui porque ouve parentes ou amigos que estudam aqui falar do projeto e das coisas que acontecem na escola durante a Semana Afro. (Marcos Oliveira, 2018)

Quando interrogado sobre se de fato todas as áreas trabalham a temática ao longo do ano, ele disse:

A lei define que as áreas que tem que trabalhar obrigatoriamente é história, geografia, artes e literatura, e assim, eu acho que estas áreas trabalham com frequência, mas a gente observa que a área que mais trabalha com a temática é a de humanas, acho que porque os próprios conteúdos facilitam mais e as outras áreas não tiveram muita formação para trabalhar com isso. Mesmo assim todo mundo se envolve como pode. (Marcos Oliveira, 2018)

Quando interrogado sobre se o núcleo gestor ou a coordenação pedagógica da escola acompanha ou cobra, de todas as áreas que trabalhem com as temáticas étnico-raciais, ao longo do ano, ele informou:

A gente não obriga, nem tem como obrigar ninguém a trabalhar, só pedimos para que todos vejam como podem colocar a questão nos planos de curso no início do ano, mas observando a gente sabe que trabalha e quem não trabalha, e sabemos que a maioria trabalha, e a própria coordenação procura sempre tá colocando esta questão em pauta ao longo do ano, através do movimento negro, ou do movimento



de mulheres, sempre que a gente as convida ao longo do ano e antes de novembro para fazer alguma fala ou palestra, na escola pedimos que elas enfoquem a questão negra. (Marcos Oliveira, 2018)

Além da grande empolgação e orgulho, com que o atual diretor da escola menciona o projeto, de suas falas é possível destacar e analisar alguns outros pontos importantes.

O primeiro deles é o fato de que, apesar de, desde 2015, o projeto ter tido o nome alterado de “Semana de História e Cultura Afro-brasileira” para “Semana de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, na fala do diretor, bem como da maioria dos sujeitos que compõem a escola, ela é mencionada apenas como “Semana Afro”; isto pode decorrer de vários fatores, e muitas questões poderiam ser abordadas e problematizadas a este respeito, mas, ao meu ver, isto indica a existência de sentimentos de pertencimento e identificação das pessoas para com os significados e intenções iniciais do projeto, o que já se pode considerar um dos efeitos de sua existência.

Uma vez que o projeto existe, há seis anos, ao longo deste tempo, as ações desenvolvidas pela escola, em torno dele, já devem ter gerado experiências que culminaram em construções de percepções diversas, relacionadas à temática, seja em estudantes, seja nos professores e demais sujeitos que compõem a escola.

Sobre isto é importante observar que, se estudantes demonstram identificação e espera positiva para com as ações do referido projeto, isto é fator que evidencia que as questões tratadas e abordadas por ele promovem entendimento e construção de sentidos sobre as realidades em que estudantes da escola se inserem.

Segundo, sua fala sobre os porquês de ter proposto a temática para projeto pedagógico contínuo da escola, nos remete a pensar sobre aquilo que Sodré (2015) e Gomes (2005,2012) discutem, sobre o quanto a partir da auto percepção identitária racial, ou mesmo pelas experiências de vida, sujeitos procurem, de alguma maneira, se engajar em lutas por pautas históricas.

Quando o interroguei sobre quando ou como se deu seu sentimento de pertencimento racial, ouvi dele que isto se deu através de conteúdos de história, mas não necessariamente por ações pedagógicas da escola.

Na verdade eu na minha ingenuidade só vim me perceber, porque a questão da negação é cultural né, então assim, eu nunca me vi negro até o ensino médio, lá pra os 17 anos, quando eu descobri através do livro de história que a expressão moreno, mulato, foi inventada para amenizar preconceito contra negro. E era pela qual eu me identificava,

que eu era moreno. E eu fiquei assim até chocado, mas a partir dali, eu comecei a perceber como a minha vida também fazia parte das tristes estatísticas, de pessoas que eram excluídas de varias maneiras. (Marcos Oliveira, 2018)

Ao indagá-lo sobre se considera que sua autopercepção e identidade racial influíram no fato de ter proposto o projeto para a escola, tive a seguinte resposta:

Os professores daquela época também não trabalhavam muito sobre isso, eu nem me lembro do professor falar, só lembro de ter lido no livro sobre essa questão de moreno, moreno-escuro, moreno-claro, mulato. Quando eu entendi isso, primeiro eu fiquei triste, mas depois fiquei com raiva por entender que tinham me enganado até ali, sobre o que era ser negro, e passei a combater e me afirmar. Acho que a academia também contribuiu, quando entrei na faculdade, timidamente mais contribuiu. Então, eu acho que a forma como eu me vejo deve ter influenciado, mas eu acho que eu tenho amadurecido sobre isso muito mais depois que eu entrei na educação, por causa desse trabalho que a gente faz na escola, porque a cada ano é um aprendizado. As minhas referências maiores de identidade são as pessoas, as histórias dos alunos e os resultados que a gente tem tido na escola. (Marcos Oliveira, 2018)

De acordo com Guimarães (1999), a mobilização do *carisma racial* para com a identidade negra não significará, sempre, que este sentimento de pertença vá necessariamente indicar ou resultar em posicionamento político de concordância com todas as pautas de luta antirracista.

No entanto, como indica Sodré(2015), na medida em que esta identificação se der, existirá uma maior probabilidade de os posicionamentos sociais e políticos dos sujeitos serem influenciados por ela, uma vez que a identificação é fator dinâmico de integração do indivíduo no grupo e de mobilização de suas pulsões, afetos, escolhas. (Sodré, 2015, p.46)

Assim, as falas do diretor apontam o quanto a sensação de pertencimento pode mobilizar ações nos sujeitos, assim como também, quando menciona a primeira memória de identificar-se negro, indicam como a história, enquanto escrita, disciplina escolar, e suas aulas podem contribuir para entendimentos aprofundados ou superficiais a respeito da questão. Pois o livro trazia uma informação descritiva sobre a origem dos termos moreno, mulato, mas, segundo ele, as aulas de história, ou ações da escola,

naquele período, não subsidiaram o desejo ou necessidade de entendimento, que ele tinha a respeito da questão.

Outro dado apontado pela fala do entrevistado é que, o processo de constituição, fortalecimento e amadurecimento da identidade racial dá-se de forma contínua, se constituindo por diversas experiências, contatos e reflexões que os sujeitos vão tendo, ao longo da vida, como nos indicam Silva (1995), Hall (2010) Sodré (2015).

Um terceiro ponto seria o reconhecimento de que os profissionais de outras áreas do conhecimento, além das humanas, têm uma dificuldade maior de abordar e trabalhar com a questão, o que, de certa forma, acreditamos ser decorrente tanto da má-formação acadêmica, como da histórica negação de que o racismo existe e produz efeitos nefastos, que cabem também à escola abordar e problematizar, no sentido de desconstruí-los.

Por isso, desde já podemos dizer que, conforme já afirmaram muitos dos estudiosos sobre a efetivação da Lei 10.639/2003, a sua existência, por si só, não produziu nem produzirá efeitos automáticos.

Como nos indica Santos (2005), sua implementação, bem como os efeitos esperados ou objetivados por aqueles que a idealizaram e lutaram por ela, vão sempre depender de fatores e contextos diversos, que se relacionam com muitas outras questões que não somente a existência de uma obrigatoriedade legal, da reformulação dos currículos e programas de formação de professores, bem como do exercício de práticas de pensar e produzir conhecimento que rompam com o pensar eurocêntrico e a *colonialidade do saber*, que mantém e naturaliza as hierarquias sociais, a exclusão de sujeitos e perspectivas históricas.

Os movimentos sociais negros, bem como muitos intelectuais negros engajados na luta anti racismo, levaram mais de meio século para conseguir a obrigatoriedade do estudo da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional brasileira. Contudo, torná-los obrigatórios, embora seja condição necessária, não é condição suficiente para a sua implementação de fato. Segundo o nosso entendimento, a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, apresenta falhas que podem inviabilizar o seu real objetivo, qual seja, a valorização dos negros e o fim do embranquecimento cultural do sistema de ensino brasileiro. A lei federal, simultaneamente, indica uma certa sensibilidade às reivindicações e pressões históricas dos movimentos negro e anti-racista brasileiros, como também indica uma certa falta de compromisso vigoroso com a sua execução e, principalmente, com sua eficácia, de vez que não estendeu aquela obrigatoriedade aos programas de ensino e/ou cursos de graduação,

especialmente os de licenciatura, das universidades públicas e privadas, conforme uma das reivindicações da *Convenção Nacional do Negro pela Constituinte*, realizada em Brasília-DF, em agosto de 1986, citada anteriormente.(SANTOS, 2005, p.34-35)

Relacionada a esta afirmação de Santos(2005), uma das questões, que penso ser importante mencionar , é o fato de que muitos professores reclamam, e com razão, da falta de oferta de formação, por parte do Estado, com relação ao trabalho com as leis: 10.639/2003 e a 11.645/2008.

Com relação a isto, quando busquei informações sobre acompanhamento ou ações desenvolvidas pela CREDE 18, órgão que representa a Secretaria de Educação, na cidade de Crato, com relação à aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, tomamos conhecimento de que as demandas referentes a elas são trabalhadas ou acompanhadas pelo Núcleo da Diversidade e Inclusão Educacional, que inclui a educação especial, educação de jovens e adultos, educação prisional, educação ambiental, educação de gênero e sexualidade e questões étnico-raciais, estando sob a responsabilidade de uma única pessoa.

Pela dificuldade que tivemos de coletar informações a respeito das ações desenvolvidas por este núcleo, com relação às leis ou às questões raciais, de maneira geral, já podemos deduzir que o acompanhamento a este respeito não se dá como deveria.

Uma outra questão é que, uma vez que este núcleo engloba muitas demandas, e demandas que são extremamente complexas e difíceis de serem trabalhadas, ainda que a pessoa responsável pelo tal núcleo fosse ou seja excepcionalmente preparada, eficiente e comprometida com seu trabalho, acompanhar ou mobilizar eficientemente ações com relação a tais demandas, não deveria depender de um único agente.

Inclusive ,uma das falas que ouvimos informalmente da agente responsável por este setor, é que está há muito pouco tempo na coordenação do núcleo, mas acredita que provavelmente não existem projetos ou acompanhamento mais específico da CREDE 18 sobre as questões raciais, pelo fato de “*não existir a questão quilombola e indígena na região*”.

A fala mencionada acima evidencia desinformação e desconhecimento total da pessoa que está à frente do setor, a respeito da importância e até mesmo da abrangência das questões étnico-raciais, no Cariri e no Brasil, uma vez que, segundo levantamento

feito pelo Grupo de Valorização Negra do Cariri (GRUNEC)<sup>12</sup>, divulgado em 2011, o Cariri possui 25 comunidades quilombolas, sendo duas delas já certificadas<sup>13</sup> pela Fundação Cultural Palmares, e outras em processo de reconhecimento.

Isto, por si só, já nos permite deduzir que por parte do Estado não existe comprometimento e nenhuma forma de acompanhamento, projeto ou programa de formação contínua voltada para professores com relação à temática racial, embora eu pessoalmente enquanto parte do corpo docente da rede pública estadual, há oito anos, tenha participado de duas formações específicas, quanto às referidas leis. Elas ocorreram pontualmente, a última em 2015, o que evidencia o descomprometimento ou negligência do Estado para com a questão.

Como afirma Bairros (2016), ao refletir sobre a responsabilidade do Estado, quanto à ocorrência e persistência do racismo institucional, por mais que algumas instituições e órgãos explicitem que não concordam ou corroboram com situações racistas, a falta de atuação dele em ações objetivas de desconstrução do racismo evidencia descaso e conivência com a sua persistência e reprodução na sociedade.

Racismo institucional tem a ver com a capacidade que as instituições têm de produzir desvantagens para determinados grupos.(..) na qual a instituição pode ser vista como um ente que – por preconceito, ignorância, ou falta de atenção com as diversidades e as desigualdades – acaba por produzir desvantagens sociais para determinados grupos raciais.(..) Na verdade, as dimensões de racismo institucional estão interligadas: ocorre entre os servidores, na relação dos servidores com o público, na ação final das instituições. (BAIRROS,2016)

Sendo oportuno evidenciar que o despertar, a sensibilidade e a formação pessoal profissional para o desenvolvimento de uma educação antirracista, no espaço escolar, muitas vezes depende da empatia, engajamento e comprometimento que sujeitos vão adquirindo, por conta de suas experiências, dos diálogos e contatos sociais que vão estabelecendo com outros sujeitos e outras instâncias, para além das instituições oficiais, às quais se filiam e que deveriam ser fomentadoras de ações objetivas.

---

<sup>12</sup>ONG fundada em 2001, com sede em Crato-Ceará, que tem atuado na denúncia e combate ao racismo e outras formas de opressão, bem como na promoção de atividades diversas de promoção e valorização da história e da cultura afrodescendente no Cariri cearense.

<sup>13</sup>Fontes: <http://www.incra.gov.br/territorios-quilombolas-no-ceara-sao-decretados-para-interesse-social-de-desapropriacao>.

[http://www.cpis.org.br/terras/asp/terras\\_mapa.aspx?UF=ce&VerTerras=rhttp://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/regional/mapeamento-de-negros-e-quilombolas-1.52676](http://www.cpis.org.br/terras/asp/terras_mapa.aspx?UF=ce&VerTerras=rhttp://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/regional/mapeamento-de-negros-e-quilombolas-1.52676)

### 2.3 – O encontro com a branquitude e o enquadramento na identidade negra: experiências iniciais de pertencimento racial de estudantes do JAF

Quanto aos estudantes envolvidos na pesquisa, decidi registrar seus relatos individualmente, como uma forma de registrar e imprimir a fala, parte de suas histórias de vida e a percepção daqueles que tradicionalmente têm negada a sua condição de sujeitos históricos ativos na compreensão das realidades históricas em que vivem.

Registro aqui as percepções de seis estudantes negros, três meninos e três meninas, sobre seus processos individuais, mas optei por apresentar suas falas, não apenas como se fossem meros fornecedores de informações, mas sujeitos de existência histórica que importa ser mencionada.

Inspirada no trabalho de Euclides (2017), adotei para os sujeitos estudantes envolvidos nesta escrita, pseudônimos relacionados a personagens históricos reais, mas exponho alguns de seus dados pessoais, para situar suas realidades e algumas especificidades de seus *lugares de fala*, conceito apreendido por mim, a partir da obra de Ribeiro(2017) e Hall(2010), como sendo o conjunto de condições objetivas que perpassam ou influem em suas identidades, suas condições de vida e suas formas de perceber a si e a sociedade, da qual fazem parte.

Todos escribimos y hablamos desde un lugar y un momento determinados, desde una historia y una cultura específicas. Lo que decimos siempre está “en contexto”, posicionado. (HALL,2010,p.349)

As entrevistas foram estruturadas a partir de três questões principais:

- a) Quais as primeiras memórias que guardam, quanto a serem percebidos ou se perceberem como negros?
- b) Quais as principais lembranças que guardam relacionadas a serem negros, ao longo da vida escolar como um todo?
- c) A partir de quando e como começaram a aceitar-se, enquanto negros?

Questões a partir das quais os sujeitos poderiam narrar experiências e percepções em torno delas e de outras que se relacionassem com elas, de maneira geral.

Sendo a primeira destas questões relacionada às primeiras memórias que guardam, quanto à forma como se deram conta, se perceberam, ou foram enquadrados como sujeitos negros pela primeira vez.

Portanto, é sobre isto que se trata este tópico: a primeira questão proposta por mim para tentar reconstituir experiências constitutivas de seus processos de identificação racial, objetivou acessar as primeiras memórias que mantêm e conseguem acessar a este respeito.

Sobre a constituição de identidades, como nos dizem Silva (2002) e Sodré (2015), elas sempre se constituem, a partir das relações sociais e dentro dos jogos de poder simbólicos e objetivos da sociedade, pelos processos de diferenciação e identificação que permeiam as sociedades.

Seja pessoal ou nacional, a identidade afirma-se primeiro como um processo de diferenciação interna e externa, isto é, de identificação do que é igual e do que é diferente, e em seguida como um processo de integração ou organização das forças diferenciais, que distribui os diversos valores e privilegia um tipo de acento. (SODRÉ, 2015, p.52)

Assim, uma vez que a identidade se forja no aspecto relacional e no desenrolar das construções e percepções de semelhanças e diferenças entre pessoas e grupos, em uma sociedade estruturalmente racista como a brasileira, creio ser na medida em que pessoas negras vão sendo enquadradas, enquanto “o outro”, “o diferente”, geralmente por olhares e discursos externos, que se dará o enquadramento ou reconhecimento.

Não obstante, como nos diz Hall(2010), dada a multiplicidade de processos, aos quais a experiência diaspórica submeteu a população afrodescendente pelo mundo, jamais se pode falar em uma identidade singular a todos os sujeitos negros, mas, como indica Sodré (2015), é principalmente na medida em que os sujeitos vão se dando conta dos processos que os colocam como “diferentes” e distantes de alguns valores, segundo determinadas concepções, que se inicia o processo de enquadramento, reconhecimento ou rejeição dos aspectos associados à negritude.

Existe, por supuesto, un conjunto muy profundo de experiencias negras distintivas e historicamente definidas que contribuyen a esos repertorios alternativos de los que hablé anteriormente. Pero es a la diversidad y no a la homogeneidad de la experiencia negra que debemos prestarle nuestra indivisible y creativa atención. Esto no es sólo para apreciar las diferencias históricas y experimentales dentro y entre las comunidades, regiones, países y ciudades, entre culturas nacionales, entre diásporas, sino también para reconocer los otros tipos de diferencias que ubican, posicionan y localizan a la gente negra.(..) Cada uno tiene para sí su punto de profunda identificación subjetiva. (HALL, 2010, 294-295)

Dessa maneira, é óbvio que, mesmo no tocante a uma identidade da população negra de um mesmo país, e que esta população partilhe muitos aspectos históricos comuns, existem experiências individuais relacionadas também a uma série de outros fatores, que influíram em suas formas de autopercepção e posicionamento, frente às situações sócio-políticas que os atingem.

Como afirma Crenshaw (2002), é também a partir de diversas outras interseccionalidades, que atravessam os sujeitos, que suas identidades vão se constituindo e se moldando em um processo muitas vezes, repleto de complexidades.

A associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002,p. 177)

Contudo, em se tratando de Brasil, filio-me aos que consideram que a principal marca da história das relações étnico-raciais no Brasil, que mantém e contribui para a persistência do racismo, é a força da ideologia do *branqueamento* e a estruturação da *branquitude*, como sistema de sustentação do racismo e manutenção de um pensamento racializado, com intuito de dominação e controle político-ideológico sobre os grupos excluídos da sociedade, desde os tempos coloniais.

A partir de Silva (2007), compreendo *branquitude* como a positivação e apresentação excessiva de tudo que se refere ao branco, enquanto padrão de beleza e poder, com o intuito de hierarquizar e inferiorizar tudo que for relacionado a grupos étnico-raciais não brancos, fazendo isto parecer natural e não historicamente construído.

Portanto, a *branquitude* relaciona-se ao racismo, ao passo que, em termos mentais, simbólicos e objetivos, apregoa e defende a superioridade do que é relacionado ao branco e a inferioridade dos demais grupos étnico-raciais que compuseram e compõem a sociedade brasileira, tendo sido e sendo, como indica a autora supracitada,



principalmente do contato e do encontro com a branquitude, que sujeitos não brancos vão se identificando, ou sendo enquadrados racialmente.

A presença do grupo branco enquanto representante da humanidade e da cidadania na nossa sociedade pode ser explicada, em grande parte, pela representação saturada e hegemônica desse grupo nos aparelhos ideológicos do Estado. Ideológica, não concreta, essa representação constitui-se em realidade para a maioria dos sujeitos expostos a essa representação saturada, ou seja, o próprio grupo branco e os demais.(SILVA,2007,p.94)

### **Abdias do Nascimento<sup>14</sup>**

Abdias do Nascimento, nasceu em 2008, é o segundo de quatro filhos da união de seu pai e sua mãe, tendo outros três irmãos mais velhos, frutos de relacionamentos anteriores à união de seus pais; sua mãe trabalha como faxineira, seu pai como pedreiro; nasceu e mora até hoje na Vila Alta, o mesmo bairro em que se localiza a escola onde estuda.

De sua infância, as suas principais memórias dizem respeito às experiências de brincar com os irmãos e outras crianças da “Rua da Socicol”, onde nasceu e residia até o ano passado, e também das experiências que viveu no Projeto Menino Jesus, onde ele e seus irmãos permaneciam, enquanto a mãe trabalhava, e onde, ainda na infância tenra, começou a praticar capoeira.

Na E.E.F.M. José Alves de Figueiredo, iniciou o 9º ano do ensino fundamental em 2015, mas terminou sendo “expulso”<sup>15</sup>, retornando em 2016 e, desde então, está lá, atualmente cursa o 3º ano do ensino médio.

Foi meu aluno, no período em que estive na escola em 2015, e por seis meses, durante o ano passado, até que eu me afastasse por conta do mestrado.

---

<sup>14</sup>Abdias do Nascimento é o pseudônimo de um dos entrevistados desta pesquisa. Todas as falas referentes a ele, presentes neste trabalho foram coletadas em entrevista realizada no dia 05 de maio de 2018.

<sup>15</sup>Atualmente, por recomendação da Secretaria de Educação(SEDUC) e da Coordenadoria Regional de Educação (CREDE), o termo expulso não é utilizado na linguagem formal e burocrática da escola, haja vista que a função da escola é acolher e contribuir para soluções educacionais pedagógicas, para os conflitos que ocorram dentro dela, entretanto, o regimento da escola prevê que, após casos de indisciplina grave e recorrentes, a escola tem a responsabilidade e possibilidade de encontrar nova vaga e encaminhar o estudante para outro estabelecimento escolar da mesma rede.

Revisitando minhas memórias a respeito dele, recordo-me que a primeira vez em que chegou à escola, era rotulado pelo corpo de professores como um aluno rebelde e indisciplinado, tanto que, quando foi “convidado a mudar de escola”, tinha 32 ocorrências assinadas, a maioria por indisciplina, outras por atraso na chegada à escola, ou por não portar o livro didático correto do dia.

Um dos motivos pelo qual o convidei a contribuir para este trabalho, é o fato de que, na primeira vez em que ele foi meu aluno, período em que o enquadrava no rótulo de rebelde e desinteressado, os únicos momentos em que eu julgava ter a atenção dele, nas aulas, era quando promovia algum debate na sala, quanto à história do negro e às questões raciais no Brasil.

Outro motivo é que, no primeiro semestre do ano passado, algumas vezes em que tratei de problemáticas referentes às desigualdades socioeconômicas históricas, no Brasil, e de como elas afetavam especialmente as populações indígena e negra, alguns alunos manifestavam opiniões contrárias aos meus argumentos, em favor de reparação histórica e justiça social.

Em uma dessas ocasiões, ele chegou a participar do debate, mas, logo depois, em meio à efervescência e barulho do debate, ele pediu para ir embora, porque estava se sentindo-se mal.

Naquele momento, associei o mal-estar que ele disse sentir, aos posicionamentos que os colegas contrários ao posicionamento dele e pensei que, de algum modo, aquilo tinha a ver com o sentimento de pertencimento racial que ele já expressava em palavras e no corpo, haja vista que, na época, ele estava usando cabelo *rastafári*.

Segundo ele, parte dos atrasos às aulas, naquele período, e o fato de não levar sempre os livros didáticos corretos se devia ao fato de que estudava no período da tarde e, às vezes pela manhã, ia ajudar o pai nos seus trabalhos.

Eu ia ajudar pai, aí às vezes eu ia direto do trabalho pra escola, outras mal ia em casa tomar banho e saía correndo.( Abdias do Nascimento, 2018)

Relato este que nos remete a pensar sobre as condições de vida da população negra no Brasil, uma vez que, segundo dados oficiais, são os negros que compõem a maioria dos mais pobres deste país, e de como isto se reflete na vida educacional de estudantes negros e nas taxas de fracasso educacional deste grupo.

Uma vez que, além do longo histórico de exclusão educacional, que grande número de famílias negras carrega, não conseguindo, pois, se quer perceber a educação como algo plenamente acessível e determinante na vida dos seus filhos, a exclusão socioeconômica obriga jovens negros a dividirem com seus pais e familiares, desde cedo, a preocupação e a angústia da luta por sobrevivência e pelo direito mais básico e necessário à ela, a alimentação.

Outra reflexão pertinente, diz respeito àquilo sobre o que nos alerta Arroyo(2014), sobre o quanto as normas e estratégias disciplinares homogêneas e massificantes de instituições escolares também podem provocar exclusão, na medida em que não se atentem para as diversidades de históricos e condições de vida de seus estudantes.

Questionando-o sobre qual sua primeira lembrança quanto ao fato de ser negro, obtive o seguinte relato:

Lembro que quando eu era pequeno na rua, tanto eu como os meus irmãos, quando a gente ia brincar no meio da rua tinha um homem lá na rua que quando a gente chegava na calçada, ficava sendo besta; Gritando , dizendo: sai, sai daqui, sai daqui bando de “nego preto”. E tinha uma vizinha nossa que era negra e era casada com um homem branco, aí eles tinham três filhos brancos. Quando a gente ia brincar com os filhos dela, ele mandava a gente sair e dizia que a gente era uns pretos mulambentos. Eu ficava com vergonha e desgostoso, mas nem era tanto por mim, era por meu irmão e minha irmã que tinha a pele mais escura que a minha. Meu irmão tinha quatro anos de idade e ele ficava chamando meu irmão de “tição”, “ponta de lápis”, e meu irmão começava a chorar e corria.(Abdias do Nascimento, 2018)

Além de evidenciar o quanto a cor da pele já é associada a motivo de dor e constrangimento social, a profundidade e crueldade a que crianças negras são submetidas, desde a tenra infância, estes relatos nos remetem a pensar diversas implicações do racismo, na história da maioria das pessoas negras, que vão, desde cedo, impactando suas subjetividades e afetando-as em suas vivências e percepções de humanidade plena.

O irracional, o feio, o ruim, o sujo, o sensitivo, o super potente e o exótico são as principais figuras representativas do mito negro. Cada uma delas se expressa através de falas características, portadoras de uma mensagem ideológica que busca afirmar a linearidade da “natureza negra” enquanto rejeita a contradição, a política e a história em suas múltiplas determinações.(SOUZA,1983,p. 27-28)

Conforme Souza(1983) e Hofbauer (2006), essas ideias se constituíram, no desenrolar do processo que apregou a supremacia branca e a inferioridade negra, como se relacionadas a fatores biológicos e não histórico-sociais.

Pelos adjetivos que remetem ao inferior, ao sujo, ou ao coisificado, percebemos o quanto as visões desqualificantes sobre o negro, construídas desde tempos coloniais para justificar processos de exploração e desumanização, ainda são fortes e reproduzidas cotidianamente.

A outra questão, como nos indica a maioria dos pesquisadores que discutem a construção de identidades, é que, é principalmente pelo fator relacional, do contato com o “outro” e a percepção de olhares e estima social em torno dessas diferenças, que se expressam, a partir de ações e palavras, com que os sujeitos vão se dando conta do quanto o que carregam sobre seus corpos, a cor da pele, o cabelo, vai impactando na forma como a sociedade os trata.

É na medida em que se depara com o branco, como representante da humanidade e modelo universal a ser imitado (Silva. 2007,p.98) , que a identidade negra começa a se constituir , é especificamente no contato com aqueles a quem a sociedade atribui estima social e plenitude de humanidade, que os sujeitos negros vão também sendo transpassados e violentados em diferentes níveis, sendo silenciados e inferiorizados, no tocante à humanidade, o que se dá não somente pelas palavras e ações diretas de outros sujeitos para com eles, mas também por todo o universo de representações simbólicas que os rodeia e que apregoa, em seus imaginários, imagens de poder, beleza, felicidade e estima social, que geralmente não se assemelham a eles.

Portanto, vão corroborando para que suas subjetividades sejam impactadas negativamente, o que, como nos indica Fanon (2008) Souza (1983) , pode refletir-se, desde a rejeição à própria imagem, ao auto-ódio, ao silenciamento profundo, ou à revolta, que especialmente da infância à adolescência pode se expressar de diversas maneiras, especialmente no espaço escolar, como indica Oliveira (2007).

Teve uma vez na escola, lá no Poli, que a professora passou dando uns pirulito, e ficou sobrando pirulito aí eu fui pegar outro pirulito de uva, aí quando eu fui pegar o menino disse “ oxe! vai pegar uma coisa que é da tua cor, não dá nem pra esconder!” . Outra vez um colega levou um pente garfo, porque eu tava usando black, aí disse : aí Alex pra tu pentear o cabelo, a maioria da sala começou a rir. Aí eu peguei o pente botei no bolso e fui pra casa chorando. No outro dia mãe foi lá falar com a diretora e dizer que eu tinha sofrido racismo, e a diretora de lá disse que era só brincadeira de jovem e não fez nada. (Abdias do Nascimento, 2018)

O relato acima expõe uma forma de manifestação do racismo, há muito denunciada pelos movimentos sociais negros, o racismo institucional, na medida em que a escola e seus agentes, enquanto instituição, ao invés de atuar para a desconstrução e combate da violência denunciada, silenciam, amenizam o ato, ou culpabilizam a própria vítima, contribuem para a perpetuação de ações racistas, dentro do seu espaço, o que consideramos mais grave ainda, quando se dá dentro de uma instituição ligada ao Estado, que tem como principal objetivo atender a crianças e jovens, instruindo-os e preparando-os para o convívio social.

Para além do desrespeito às leis que regem a educação no Brasil, uma vez que tanto a LDB quanto a própria constituição do país indicam que, obrigatoriamente, este tipo de postura deve ser enfrentada. Situações como a relatada nos dizem do profundo desconhecimento, despreparo e negligência de agentes públicos, no tocante a profundidade e à importância do combate ao racismo.

Ainda quando tentam reagir a este complexo de violência e negação, e afirmar sua consciência de pertencimento, expressando isso na liberdade de seu corpo, por exemplo, ao adotar qualquer estilo de cabelo que seja explicitamente associado à população negra, principalmente os de pele mais escura, são frequentemente barrados pela imposição de normas de aceitação que os exclui, pelas situações humilhantes e ridicularizações, às quais são submetidos, inclusive em espaços que deveriam protegê-los e combater isso, como é o caso do espaço escolar.

Nesse quadro, a criança negra pode estar numa situação completamente desfavorável, pois além de encarar a tarefa da escolarização, que por si só já traz desafios para todas as crianças, ainda terá o adicional de enfrentar os problemas em torno da aceitação/rejeição da sua identidade racial em seu corpo, em seu pensamento.(OLIVEIRA, 2007, p.11)

No esforço de ativar suas memórias, quanto à escola, lembrei a ele um momento em que debatemos, em sala de aula, sobre a desigualdade de oportunidades entre brancos e negros no Brasil e fatores que empurram jovens negros para a marginalidade, racismo e abordagem policial, em que diante do posicionamento de alguns colegas que diziam : “só vai pro caminho errado quem quer”.

Diante da opinião expressa pelo colega, se exaltou e expressou sua opinião, mas, logo em seguida, com olhar de angústia e dor física, pediu-me para ir embora, o que associei a um possível desconforto, por conta do debate. Dias depois, quando perguntei a ele porque pediu para ir embora, disse-me que estava sentindo dor naquele dia. Só agora, durante o diálogo para este trabalho ele me disse o real motivo do incômodo sentido por ele.

Eu tenho uma doença que é a gastrite nervosa, aí quando eu fico muito nervoso, preocupado ou com raiva eu começo a ter ataque. Aí naquele dia depois que eu falei, teve um menino que disse: ***home, nego só presta é pra apanhar! Bom é quando a polícia pega e dá uns tapa!*** Aí eu lembrei de um dia, um momento que eu e meu pai tivemos lá no Quebra. Sem mentira nenhuma, eu nunca cometi crime, mas nesse dia deu vontade. Nós vinha voltando de moto, aí nós paramos, num lugar perto da entrada do Quebra, onde tava tendo uma festa, aí chegou uns colega meu e a gente ficou conversando. Aí a polícia chegou já: encosta, encosta, encosta, já dando bicão, chutando litro, aí deram um baculejo em mim, aí meu pai que nunca tinha passado pela polícia, nem levado baculejo, aí um policial deu o baculejo nele, jogou o boné dele no chão e deu um murro nas costas dele. Naquela hora deu vontade de ir pra cima, aí meu colega me segurou pelo braço e disse ei caba calma, tu quer ver o sol nascer quadrado! (Abdias do Nascimento, 2018, Grifos da autora)

Para além da dor de constrangimento e violência sofrida, junto com o pai, a dor de ver nos posicionamentos expressões dos colegas a naturalização e chacota com aquilo que o aflige, o que nos obriga a refletir sobre as razões que levam jovens estudantes a entenderem a violência e o abuso policial, como natural, principalmente quando se dão sobre corpos negros.

Silva(2007) afirma que isto se relaciona com a ideologia do branqueamento na medida em que, além de causar inferiorização e autorrejeição entre semelhantes étnico-raciais, ela também internaliza nas pessoas de pele clara uma imagem negativa do negro. (SILVA, 2007, p.97)

Segundo Hofbauer (2006), um imaginário social construído historicamente, desde o período colonial, que associa a imagem dos corpos negros, principalmente os homens, à marginalidade, à periculosidade, à brutalidade, imaginário este construído por uma pseudociência do século XIX, que foi propagada e defendida por médicos, a exemplo de Renato Kehl, Nina Rodrigues e muitos intelectuais que propagavam isso em obras literárias, pesquisas e experimentos supostamente científicos, divulgados em

órgãos de imprensa que se encarregaram de divulgar e apregoar esse imaginário da criminalidade aos corpos negros.

Imaginário este que ainda é majoritariamente reproduzido, pelos programas de televisão, que exibem e exploram a violência, principalmente quando ela é cometida por jovens negros e periféricos, assim como pelos papéis desempenhados por sujeitos negros em novelas e produções cinematográficas.

Em razão disso, é que, até hoje, os corpos negros são o alvo principal da desconfiança, da truculência e abuso por parte da polícia e da justiça; portanto, para muitos jovens negros, além de todas as outras formas de negação e silenciamento, saber-se negro é perceber-se e ter que conviver, constantemente, com a possibilidade de ser submetido à violência, pura e simplesmente por conta da cor de sua pele e seus traços fenotípicos.

E em se tratando de Brasil, segundo dados oficiais da violência, esta dor e temor têm a toda razão de ser, uma vez que existe no Brasil um genocídio da população negra, confirmado por dados oficiais, como revelam os dados do Atlas da Violência 2018, divulgado em junho deste ano, pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) e Fórum Brasileiro de Segurança Pública, evidenciando que, entre 2006 e 2016, o número de mortes de jovens negros está em crescente, subiu 23% , enquanto a morte de não negros tem diminuído.

### **Luiz Gama<sup>16</sup>**

Luiz Gama nasceu em 1996, na cidade de Iguatu-Ceará , veio com a família morar na cidade de Crato quando tinha entre 8 anos de idade. Sua mãe é dona de casa, seu pai é profissional autônomo, feirante, atividade principal, da qual a família tira o sustento, até hoje.

Como a família morava de aluguel e morou em diferentes bairros de Crato, estudou em outras duas escolas, antes de ingressar na escola E.E.F.M. José Alves de Figueiredo, onde estudou de 2010 a 2014; atualmente, é estudante do curso de Educação Física da Universidade Regional do Cariri - URCA.

Nesse período, foi meu aluno, em 2011 e 2014; do que consigo recordar a respeito dele, lembro que sempre foi enquadrado por mim e pela maioria dos docentes

---

<sup>16</sup> Luiz Gama é o pseudônimo de um dos entrevistados desta pesquisa, todas as falas referentes a ele presentes neste trabalho foram coletadas em entrevista realizada no dia 18 de maio de 2018.

da escola como o aluno inteligente, uma vez que conseguia se sair bem, na maioria das disciplinas, mas também muito indisciplinado e desinteressado; visões sobre as quais, na época, ainda sem o aprofundamento do impacto do racismo nos comportamentos dos estudantes, mas que intuitivamente eu já tendia a associar às questões raciais.

Isto porque me lembro de que, quando fui sua professora em 2011, o fato de os colegas só o chamarem por um apelido que apesar de não ser pejorativo, remetia a menção a ele, ao lugar do exótico e do riso, e quase sempre se referiam a ele com riso, eu me incomodava, fato que tentei, ao longo de 2011, desconstruir nos colegas de sala, mas hoje não consigo recordar e mensurar êxito.

Eu tinha a impressão de que o fato de os colegas o chamarem pelo apelido, negavam a ele o direito a ser pessoa e a ter uma identidade que fosse associada não somente a sua aparência física.

Lá em Iguatu nós morava em um bairro periférico, que era perto do rio, aí sempre que inundava, inundava nossa casa. Aqui meu pai arrumou emprego e nos tivemos uma condição melhor. Nós moramos no alto da Penha, que é um bairro pobre hoje em dia, mais na época era muito mais, ficamos uns três anos lá. Lá foi um período pesado mesmo, porque eu tinha convívio com o pessoal mesmo que fornecia drogas, essas coisas, só que, eu nunca me envolvi, mas eu era envolvido com os cara, porque eram meus amigos. Alguns morreram, outros tão vivo, tão em outra vida. E de lá a gente foi morar no Seminário (..) nós já tava melhorzim de vida(..)nessa parte do Seminário também tinha uma galera barra pesada que nós também era amigo. Eu já tinha um pouco de entendimento sobre o que as drogas faziam. E também por ver alguns fazendo assalto, fumando, fugindo da polícia. Eu sabia que era errado já, e não que queria se envolver. Acho que eles gostavam, entravam nessa vida porque era um dinheiro fácil e rápido que eles ganhavam.(Luiz Gama, 2018)

O depoimento, dentre vários outros aspectos, já nos indica que os lugares onde habitou foram de fundamental importância no seu processo de reconhecimento racial e social; ter tido contato próximo com o universo da criminalidade e ter escapado a isto é algo do que ele, com razão, se alegra e orgulha.

Entretanto, evidencia também o quanto ele, assim como muitos sujeitos negros também são atravessados pelos discursos de negação dos efeitos estruturais do racismo e pelas lógicas da meritocracia liberal, que atribui unicamente aos sujeitos as razões de seus sucessos ou fracassos, o que denota a força das estratégias do aparato ideológico, político e simbólico de manutenção das lógicas de exclusão racial.



A tomar por exemplo os estudantes, com quem tive e tenho contato em sala de aula, que repetem os discursos da lógica meritocrática, embora eu perceba que os que mais se posicionam e falam a respeito são brancos ou, pelo menos, não se percebem como negros, há também os que, mesmo sendo negros e se percebendo como tal, se colocam a defender os discursos do sistema que os vitima, por conta de suas histórias pessoais.

Creem que conseguiram escapar de tragédias de vida, unicamente por resignação pessoal, ao passo que outros semelhantes a eles não; portanto, por não conseguirem perceber as nuances que os levaram a determinados caminhos, enquanto outros tomaram rumos diferentes, isso os faz crer que seus êxitos dependeram unicamente do esforço pessoal, o que nos remete a afirmação de Guimarães (1999), de que o desenvolvimento do carisma racial, da sensação de pertencimento não vai significar necessariamente a concordância com as pautas políticas mais complexas e profundas defendidas pelos movimentos sociais negros, ao longo do tempo.

Penso ser isto o que nos informa este depoimento, embora mostre plena consciência da existência do racismo, da diferenciação de tratamento social recebido por pessoas negras. Percebe sua história como exemplo da superação possível, uma vez que, mesmo sendo negro, de família pobre, que teve de trabalhar, desde os nove anos, para ajudar os pais no próprio sustento, para a aquisição de coisas básicas, roupas, calçados.

Uma vez percebendo que escapou a tantas possibilidades de fracasso, e imerso numa sociedade, onde todas as esferas predominantemente negam os efeitos estruturais do racismo e reproduzem lógicas do pensamento liberal, hierarquizante e racista, tende a se seduzir e se filiar a elas.

Quando eu tinha sete anos, que era "amigo" de um garoto branco, que ele tinha mais condições financeiras do que eu. Nós estávamos brincando, era um jogo de tabuleiro. Eu ganhei dele, só que ele disse que eu roubei uma peça, só que era mentira, e ele disse que ia contar a mãe dele. Mas como eu pobre e negro, e por achar que ninguém iria acreditar em mim. Eu com medo fugi, peguei carona num carro, tipo no "bigu", aí fui parar no centro da cidade, aí eu dormi numa praça, aí tinha um senhorzinho de rua, eu me lembro ainda hoje, ele me deu um lençol, aí eu dormi no banco, aí me encontraram umas 6h da manhã, no banco deitado, aí mãe me levou pra casa. Como eu era novo não sabia o que fazer. Achei que nem minha mãe iria acreditar, porque apesar de lá em casa ter mais negros, na época eles mesmos tinham preconceito. Falavam frases do tipo, "só podia ser negro", "negro tem que trabalhar duro mesmo", "você é negro não pode isso e aquilo".(Luiz Gama, 2018)

Assim como no depoimento da primeira memória de *Abdias do Nascimento*, a sensação de enquadramento e pertencimento do informante à identidade negra deu-se também, a partir da relação de contato, comparação, conflito e constrangimento.

No encontro com o corpo branco, foi-se dando a internalização da diferenciação de tratamento e estima social; aos sete anos de idade, já se confrontava com a confiança e credibilidade que se atribuía aos corpos brancos, ao passo que o seu era o alvo da desconfiança e descrédito, somente por ser negro e pobre, a ponto de acreditar que não teria credibilidade nem entre os seus familiares.

Ou seja, desde ali demonstrou perceber que a sua humanidade não era tão plena quanto a de brancos, mas, mais que isto, este depoimento nos indica mais uma face do racismo, a dificuldade de resistência das vítimas, uma vez que, dentro de seus lares também circulam os estereótipos que inculcam e impõem a inferioridade e a subalternidade aos sujeitos negros, sendo inclusive internalizados, reproduzidos e naturalizados por eles.

Obviamente que o escasso tempo, para desenvolver esta pesquisa e o seu recorte temático, não me permite tentar buscar e analisar as impressões dos pais dos participantes sobre os atos racistas que afetaram a eles e aos irmãos na infância, para tentar captar, por exemplo, como eles processaram os episódios racistas que se passavam com seus filhos.

Mas não deixo de me perguntar como se sentem os pais, ao perceberem, desde cedo, seus filhos serem tocados pelo racismo tão violentamente; considero um ponto importante a ser refletido, como se sentem pais e mães, ao ver seus filhos e filhas nessas situações de violência racista mais explícitas, de acusações e dúvidas sobre o caráter, aos tratamentos extremamente humilhantes e indignos que pessoas negras recebem.

Porque penso que, obviamente não em todas as situações e casos, dado que, muitas vezes, as vítimas se quer se dão conta da profundidade da violência que sofrem, mas em grande parte estas ocorrências marcam também a vida de pais, mães e familiares.

As frases dos seus próprios familiares, ouvidas pelo entrevistado, “*só podia ser negro*”, “*negro tem que trabalhar duro mesmo*”, “*você é negro, não pode isso e aquilo*”, remetem-nos a pensar sobre uma outra falácia muito repetida, para naturalizar o racismo e culpabilizar os próprios negros por ele - a velha ideia de que “*os negros são racistas consigo mesmos*”, ou “*os próprios negros se desvalorizam*”.

Ora, como nos indica Silva (2007), numa sociedade estrutural e profundamente racista como a nossa, a impregnação e reprodução de estereótipos racistas pelos próprios negros dá-se, não porque negros são racistas, mas porque são por uma infinidade de meios levados a aceitar a inferioridade e subalternização como natural aos corpos negros, e não como resultados de processos históricos que se iniciaram, no passado colonialista, que se atualizam e se reproduzem com novas roupagens, no presente.

Isso nos remete a outra grande falácia, de lógica liberal e superficial sobre o racismo, a ideia de “*racismo reverso*”, quando negros são acusados de cometer racismo contra brancos, o que é, ao menos até o momento histórico presente, completamente impossível, uma vez que racismo se refere à estrutura de poder e distribuição de valoração e estima social, que relaciona-se com a discriminação, por conta da origem étnico-racial, que baseia-se em características fenotípicas, mas que é indissociavelmente ligado a processos históricos de exclusão que se mantêm operantes e hegemônicos.

Portanto, não há como existir racismo contra brancos, pois o padrão eleito como o universal, o belo, o superior, aquele que deve ser imitado e alcançado ainda é o branco, e, dada a hegemonia deste padrão na ocupação dos espaços de poder direto e simbólicos na nossa sociedade, não há como um branco sentir-se oprimido e excluído desses espaços, apenas por ser branco, como ocorre com os negros.

Eu sempre estudei com minha irmã mais nova, como é tipo só um ano de diferença ,eu levava ela pra escola aí os meninos mexia com ela por causa do cabelo, aí como **eu era bruto** quando era mais novo, eu partia pra cima dos meninos por mexer com ela. Tipo eu nunca gostei do povo mexer com ela, podia mexer comigo, mas não com ela. Comigo, como eu era muito novo, tipo eu levava muito na inocência, tipo , eu pensei que era normal eles falarem, porque era muita gente branca falando pra mim essas questão de apelido. Muita gente falando uma coisa, aí o caba acaba pensando que aquilo é verdade. Eu nunca me questioneei e tal, **nem ficava triste porque eu sempre tive cabeça forte**, e eu não sabia o que era. A não ser quando mexiam com minha irmã. Em racismo, nessas coisas, só em questão de apelido, em questão que meu apelido era CeA por causa do cara lá da propaganda, tipo, já vinha de antes, eu tipo, também perguntava porque me chamavam assim , eles falava por causa do negão, que eu parecia, mas eu achava que não tinha nada a ver, me deixava triste às vezes e às vezes não, porque eu também apelidava eles. (Luiz Gama, 2018, Grifos da autora)

O incômodo que sentia, ao ver a irmã ser alvo de piadas racistas, é denunciativo de que já considerava e entendia que aquilo era doloroso, por isso o ímpeto de reagir com agressividade, mas tentar amenizar o incômodo que sentia, resignando-se a não rebelar-se ou mostrar constrangimento, ou revolta direta, quando o alvo dos apelidos era ele.

Tal atitude nos leva a refletir sobre o que Gonçalves(1985) e Ribeiro (2017) discutem, ao refletirem sobre dimensões histórico-sociais e políticas do silenciamento em torno das questões raciais.

Para os dois autores, na medida em que, para reagir e resistir ao racismo, jovens negros, muitas vezes, têm que introjetar um estereótipo muito comum para a aceitação social, extremamente relacionado à ideia de democracia racial e ainda muito apregoadado pelas lógicas do discurso liberal vigente, o de pessoa forte que sofre, resiste, mas não reclama, mantém-se calado e cordial com seus agressores, porque, uma vez quebrando as imposições de silêncio, ele tanto pode ser mal visto quanto supostamente pode criar ainda mais problemas para si.

Os jovens negros, meninos e meninas, como discute Oliveira (2007), que geralmente não são compreendidos nem no espaço escolar nem nos seus lares, tendem a ir encontrando sozinhos formas de expressar ou reprimir o que sentem, formas estas, que, mesmo quando são identificadas na escola ou entre a família, não são devidamente enfrentadas.

Tanto a timidez como a indisciplina podem ser sinais de resistência e insurgência da criança negra ao recalque que lhe é imposto desde muito cedo e que se reproduz em seu comportamento na escola (Luz, 1990 apud Silva, 2001). Ambas também podem influenciar bastante no processo de adaptação da criança ao ambiente escolar, socialização e interação consigo mesma e com os outros.(OLIVEIRA, 2007, p.24)

Segundo Souza (1983), desde fins do século XIX, entre outros reflexos da ideologia do branqueamento sobre o sujeito negro, está a ideia de que a ascensão social e a aproximação com o branco poderia livrá-lo do racismo e seus efeitos desumanizadores.

Lutando muitas vezes contra a maré da dominação, o negro foi aos poucos, conquistando espaços que o integravam à ordem social competitiva e lhe permitiam classificar-se no sistema vigente de classes sociais.(..)A ascensão social se fazia representar, ideologicamente, para o negro como instrumento de redenção econômica, social e política, capaz de torna-lo cidadão respeitável da

comunidade Nacional. E como naquela sociedade, o cidadão era o branco, os serviços respeitáveis eram “serviços de brancos”, ser bem tratado era ser tratado como branco. Foi com a disposição básica de ser gente que o negro organizou-se para a ascensão, o que equivale dizer: foi com a principal determinação de ser assemelhar-se ao branco-ainda que tendo que deixar de ser negro- que o negro buscou, via ascensão social, tornar-se gente.(SOUZA,1983,21)

Nesse sentido, conforme indicam a autora supracitada e Fanon (2008)), além de perseguir e acreditar na ascensão socioeconômica, como capaz de eliminar os efeitos do racismo sobre suas vidas, muitas vezes, sujeitos negros relacionam-se afetivamente mais com pessoas brancas que com pessoas negras, como uma forma de aproximar-se da humanidade plena, que lhes é negada.

Apesar de eu ser negro, eu sempre convivi com pessoas brancas e que tinham dinheiro. Porque tipo, questão de esporte, eu sempre fui voltado ao esporte e nunca tinha escolinha pra gente pobre, como eu tinha muito talento, eu entrava e só conhecia gente branca. Até hoje em dia é assim, o povo estranha porque meus amigos, eu não tenho um amigo negro, amigo mesmo assim pra dizer: ah sou amigo dele! É tudo branco, e tudo tem condições boas de vida. Por isso que o povo acha que eu me acho, por eu andar com pessoas que tem condições financeiras. E eles me vê também diferente nesse ponto, por eu ser negro e andar só com branco.(Luiz Gama, 2018)

Não posso fazer generalizações grosseiras, ou afirmações absolutas, mesmo porque, sobre esta fala cabem muitas interpretações, uma delas é se, de fato, a maioria das pessoas com quem ele se relaciona e que compõem o seu ciclo de amizade são realmente brancas, ou se são apenas pessoas que têm a pele mais clara que a dele e o cabelo menos crespo ou menos enrolado, porque, uma vez que vivemos em uma sociedade onde a negação da negritude é tão grande, é possível que aqueles que têm pele mais escura e são mais fácil e rapidamente identificáveis pelo seu fenótipo, como é o caso do depoente, se sinta e seja tratado como se fosse o único negro dos espaços onde circula, quando na verdade não é.

Mas, supondo-se que seja real esta afirmação, pode ser que, de fato, hoje ele só transite e frequente espaços, onde não circulem pessoas negras, e por isso não tenha amigos negros, mas também suponho que todas as nossas subjetividades, ações, gostos, inclusive afetividades, sejam também constituídos pelas experiências que vivenciamos e por fatores histórico-culturais, se talvez o racismo não possa ter vindo a influir até na forma como ele estabelece seus laços de amizade.

Em questão também do cabelo, quando eu vim pra cá que eu vi que os meninos tinham cabelo liso, eu passei a alisar meu cabelo também, porque eu via outros meninos negros alisando , aí eu.. não deve ser moda, aí eu segui a moda. Quando eu vejo hoje em dia, se eu tivesse essa visão, nunca tinha feito isso, alisar cabelo pra ficar no padrão deles. E também eu me lembro assim, porque as meninas, porque o caba é novo, aí as meninas dava mais atenção pra os meninos brancos; elas falava que nós era bonito, só que só ficavam com os meninos brancos.(Luiz Gama, 2018)

Assim também, pelo fato de ser sistematicamente afastado da humanidade, do ideal de ternura, de beleza, do que é digno de afeto, por todo o arcabouço ideológico das estruturas socioculturais racistas, são preteridos para os relacionamentos afetivos e muitas vezes podem vir também a adotar padrões de afetividade perpassados por essa ideia.

“Os esforços para curar a “ferida” vão então suceder-se numa escalada patética e dolorosamente inútil. Primeiro tenta-se metamorfosear o corpo presente, atual, de modo penoso e caricato. São os “pregadores de roupa” destinados a afilar o nariz ou os produtos químicos usados para alisar o “cabelo ruim”. Em seguida, vêm as tentativas de aniquilar, no futuro, o corpo rebelde à mutação, no presente. São as uniões sexuais com o branco e a procriação do filho mulato. O filho mulato e o neto talvez branco representam uma louca vingança, suicida e homicida, contra um corpo e uma “raça” que, obstinadamente, recusam o ideal branco assumido pelo negro. (COSTA,1983,p.7)

### **Solano Trindade<sup>17</sup>**

Solano nasceu em 2001, tem um irmão mais velho apenas por parte de pai, uma irmã por parte de pai e mãe, reside com a mãe e avó materna, mora na Vila Alta, desde que nasceu.

Segundo ele, começou a estudar tardiamente, só ingressou na escola aos 6 anos, porque seus pais não se interessavam por colocá-lo na escola; seu pai tinha problemas por conta do consumo excessivo de álcool.

---

<sup>17</sup>Solano Trindade é o pseudônimo de um dos entrevistados desta pesquisa, todas as falas referentes a ele, presentes neste trabalho, foram coletadas em entrevista realizada no dia 11 de maio de 2018.

Estudou em apenas uma escola antes da atual, ingressou na E.E.F.M. José Alves de Figueiredo, em 2015, quando ingressou no 8º ano do ensino fundamental, e atualmente está cursando o 2º ano do ensino médio.

Foi meu aluno, do 8º ao 1º ano do médio, quando chegou à escola, inicialmente tive a impressão de um garoto extremamente retraído e de postura sempre muito defensiva e desinteressada, quanto às aulas.

Em seu segundo ano na escola, teve um período de comportamento que era taxado por mim e outros colegas como muito rebelde e indisciplinado, sendo que, a partir do início do ano passado, quando fui sua professora, no primeiro semestre, ele expressava mudanças não apenas quanto ao seu comportamento, mas também sobre seu corpo, na sua expressão corporal e nos seus posicionamentos, em sala de aula, mostrava mais interesse, questionava e se posicionava.

O desejo de compreender como se processaram essas mudanças foi o que me levou a solicitar que ele partilhasse comigo sua história de autopercepção sobre si, algo que da parte dele, além da boa recepção ao convite, percebi uma vontade, quase necessidade de falar, a ponto de que, no dia desta entrevista, quase nem me deixava elaborar as questões, tendo sido sua fala das narrativas mais densas e impactantes que ouvi, ao longo não só do meu percurso como historiadora pesquisadora, mas como professora e pessoa.

Na escola eu ria das meninas que tinham cabelo crespo e cacheado, e eu julgava, chamava de cabelo de nissin, eu era muito otário e baixei muito a autoestima de uma menina que estudava lá e hoje estuda aqui, eu zoava todo mundo e era um puta falso. Como eu era machinho escroto e pelava meu cabelo, porque minha vó e minha mãe né diziam que tinha que cortar igual a homem, eu nem sabia direito como era meu cabelo. Aí uma vez na sala um carinha me chamou de neguinho, aí a professora falou: mais ele é mais branco que você. Então eu fiquei: se ela falou isso é porque ela falou que eu era menos negro que ele. Tipo, ela tentou me defender, mas foi como se fosse com pena, com olhar inferior e tal. Doido! Nossa! Eu nem lembrava mais disso ó!( Solano Trindade, 2018)

O olhar retrospectivo permite que hoje ele se reconheça como alguém que também reproduzia ações que impactavam na autoestima dos outros, e culpa-se individualmente por isso, porém, conforme indica Munanga(1988, 2005) e demais estudiosos dos impactos do racismo, no espaço escolar e na sociedade como um todo, a não aceitação da identidade negra tem a ver com toda uma carga de estereótipos negativos a respeito do termo negro e com o projeto de branqueamento, que foi

implementado como política do Estado brasileiro entre fins do século XIX e início do XX.

Sobre isto, Hofbauer (2006) afirma que a ideologia do branqueamento, no Brasil, relacionava-se com discursos das elites que, ao mesmo tempo desejavam e pregavam mudança, mas percebiam a miscigenação como empecilho ao progresso civilizatório e ao mesmo tempo, temiam mudanças estruturais, quanto à redistribuição de espaços e poder.

Avalia-se que as “teorias raciais” clássicas, que ganharam força a partir da segunda parte do século XIX na Europa e nos Estados Unidos e que condenavam a miscigenação, punham em xeque a viabilidade do projeto de modernização do país. Segundo esta análise, a ideia do branqueamento serviu como uma saída ideológica para esse momento crítico de transformações na política e na economia. Serviu à elite política e econômica do país também como argumento para promover uma grande campanha de “importação” de mão-de-obra branca europeia, o que teria como “efeito colateral”, a marginalização (não-integração) dos negros na nova sociedade de classe que estava surgindo nos centros urbanos do país. (HOFBAUER, 2006, p.21)

Como indicam Domingues (2007) e Munanga (1988), mesmo com toda a luta histórica e os avanços do movimento negro no intuito de ressignificar o termo *negro* e despojá-lo dos significados pejorativos que foram associados a ele, no senso comum ainda é forte e operante a ideia de que até o uso da palavra deve ser evitado e, por isso, uma gama de vocábulos, como moreno, mulato, mestiço, pardo, que foram construídos para designar os afrodescendentes e negar a negritude, continuam sendo, para muitos, termos mais usuais e aceitáveis.

Na cor branca seriam projetados, ao longo do tempo, além de valores religiosos-morais, outros ideais como liberdade e progresso civilizatório. Esse ideário tem refletido não apenas os anseios e interesses das elites, mas tem tido respaldo no imaginário popular. O ideário do branqueamento postula a supremacia do branco e, ao mesmo tempo, induz os indivíduos a se aproximarem desse ideal. (...) essa prática social tem contribuído para encobrir o teor discriminatório embutido nesse esquema ideológico e também para abafar eventuais contra reações coletivas (HOFBAUER, 2006, p.27-28)

Por isso, ainda na contemporaneidade, grande número de pessoas rejeitam a identidade negra, mesmo quando mostram ciência de suas origens histórico-raciais,



fator este que podemos associar às ressonâncias do ideal de branqueamento do século XIX, que ainda se reflete em diversos aspectos da sociedade brasileira, explícita e implicitamente.

Tal qual se expressou na fala da professora direcionada a ele, embora possamos considerar que conscientemente, talvez, a intenção dela não tenha sido de indicar que ele era melhor que o colega que tinha a pele mais escura; esta é a primeira possibilidade de compreensão, o que revela um olhar baseado numa estrutura lógica de hierarquização, cuja tonalidade da pele é fator de valoração social.

Pois todo discurso pedagógico proferido sobre o negro, mesmo sem se referir explicitamente ao corpo, aborda e expressa impressões e representações sobre esse corpo. (GOMES, 2002,p.43)

Como afirma Hall (2010), as ideologias hegemônicas (e no caso o racismo é estrutural e hegemônico) nos são ensinadas, de diversas maneiras; somos portanto ensinados a pensar e a valorar corpos negros e brancos, de maneiras diferentes, e isto se reflete mesmo que inconscientemente nos olhares e palavras dirigidas aos sujeitos.

Segundo, las afirmaciones son hechas por individuos: pero las ideologias no son producto de la consciencia o la intención individuales. Em cambio, formulamos nuestras intenciones *dentro de la ideología*. Preceden a los individuos, y forman parte de las formaciones sociales establecidas y de las condiciones em las que los individuos nacen. Debemos “hablar a través” de las ideologías que hay activas em nuestra sociedad y que nos proporcionan los medios para “dar sentido” a las relaciones sociales y a nuestro lugar em ellas. La transformación de las ideologias es de ese modo um proceso y una práctica colectivos, no individuales. Em gran medida, los procesos funcionan de manera *inconsciente*, más que por intención consciente. (HALL, 2010, p.299-300)

A permanência dos reflexos do ideal de branqueamento, ou a *pigmentocracia*<sup>18</sup>, e a manifestação disto, em salas de aula da educação básica, constitui-se em uma tragédia, ao passo que, ao invés de desconstruir o imaginário negativo em torno da negritude, reforça e naturaliza nos estudantes a ideia de que quanto mais afastado dela mais valoração e mais humanidade se terá.

---

<sup>18</sup> Processo de hierarquização e valoração de pessoas, a partir da pigmentação. De maneira objetiva, em sociedades marcadamente racistas, quanto mais escura a pele mais dificuldades e processos de discriminação os sujeitos enfrentam.

Assim, falas cotidianas em salas de aula ou relações sociais que, por exemplo, direcionam-se à cor da pele, como a recriminação do uso da palavra negro e a reafirmação do termo “moreno”, como se ela ainda denominasse algo ruim, elogios e/ou comentários direcionados aos cabelos de alunos, por exemplo, nos quais os lisos são sempre apontados como belos e os crespos olhados com estranheza.

Considerando-se que falas como esta ainda ocorrem com frequência, em sala de aulas, devido a uma formação deficitária dos cursos de licenciatura, no tocante às questões raciais, e à negligência dos órgãos gerenciadores da educação, em todos os níveis para com estas problemáticas.

Conforme afirmam Gomes(2005) e Oliveira (2007), estudantes negros encontram na escola, muitas vezes, a reprodução daquilo que ela deveria desconstruir, e muito pouca contribuição para que eles consigam compreender a si e a todos os fatores que implicam os problemas que enfrentam, nas realidades em que vivem, o que se evidencia, por exemplo, pelo fato de um estudante ser submetido a falas como aquela, mas não conseguir identificar como elas se relacionam ao racismo, ou então tender a equiparar as suas reações com as discriminações que sofre.

Eu não sofria racismo não, e se sofria eu nem percebia porque eu também zoava os caba, mas um problema que eu tinha e era bem abrangedor era em relação ao meu pai, porque tipo, no dia dos pais todo mundo ficava perguntando, o que era que eu ia dar e etc.. etc.. Aí tipo eu num gostava de falar que meu pai tinha morrido, até porque eu não queria que ninguém ficasse com pena de mim. Aí um dia eu falei e um cara: normal macho teu pai ter morrido, **é a história de todo jovem de periferia!** E Foi uma coisa difícil pra mim porque eu era criança, porque tipo, ele morreu nos meus braços na minha frente, foi uma coisa muito pesada e aos meus nove anos e meio, minha vó sempre dizia: seu pai é Deus! Seu pai é Deus! E sempre vinha aquela coisa na minha cabeça, por isso que eu era rebelde. (Solano Trindade, 2018, Grifos da autora)

A expressão mencionada pelo entrevistado, “*a história de todo jovem de periferia*”, evidencia um outro processo traumático, vivenciado por ele e que o marcou profundamente, e também o fez perceber-se como impactado por um problema que não atinge apenas a ele individualmente, mas a uma coletividade específica; seu pai foi assassinado, quando ele tinha oito anos, morto a tiros diante dele, que só sobreviveu porque faltaram balas à arma que matou seu pai.

Aos nove anos e meio eu tinha que entender que a morte de meu pai foi uma coisa muito triste, mas eu tinha problemas muito maiores, eu era negro, eu era pobre, eu não tinha autoestima. (Solano Trindade, 2018)

Apesar de não identificar explicitamente o racismo nas ações ou nas falas direcionadas a ele, ou de não compreender como isto atravessou e impactou sua vida, quando escutou do colega que a sua história, quanto à perda do pai, era semelhante à história de *todo jovem de periferia*; associou isto também ao fato de ser negro e morador de periferia.

Como indica Crenshaw (2002), interseccionam-se aí duas outras características que contribuíram para a definição da sua identidade, além dos traços fenotípicos, a marca da violência na história familiar e o espaço social que habita.

Isto é denunciativo do quanto a realidade dele provavelmente era comum, ou semelhante a de outros jovens com quem convivia, mesmo porque a primeira escola, onde estudou e passou por essas primeiras situações de enquadramento e interpelação à reflexão sobre sua identidade, situa-se no mesmo bairro da que estuda atualmente, cujo público majoritariamente é das áreas mais pobres e periféricas do bairro.

Sua fala nos diz que, além da dor da perda do pai e da maneira tão absurdamente trágica e traumatizante, que marcou sua alma, somavam-se a ela, a rejeição da identidade negra, os complexos de inferioridade inculcados e recalcados, e o temor de que podia vir a passar pela mesma situação que o pai; portanto, precisaria se resignar e sobreviver a isto, manter o equilíbrio e a sanidade, sem poder contar com ninguém, já que ele diz que não conseguia se compreender, nem conseguia falar a respeito.

O incômodo sentido por ela não encontra espaço para desabafo, nem também haverá, com facilidade, pessoas que reconheçam a angústia peculiar da sua situação, pois o que o senso comum dita é que “quanto mais se falar de racismo, mais se estará dando espaço para que ele se manifeste”. (OLIVEIRA, 2007 p.17)

Evidenciando como, muitas vezes, estudantes negros convivem com uma somatória de realidades de exclusão, a ponto de nem conseguirem expressar estranhamento, diante das tragédias que vivenciam e, neste caso específico, relacionadas principalmente a realidades de jovens negros e pobres, herdeiros de históricos de exclusão, empurrados para a marginalidade, realidade infelizmente tão comum no Brasil, como comprovam os dados oficiais sobre o número de assassinatos da população negra, principalmente, jovens negros, e que, assim como nos denota este relato, não

vitimam apenas aos que morrem, mas, de diferentes maneiras, marcam também, profundamente, os familiares que ficam.

Sua fala de saber que não podia viver a chorar a morte do pai, nos indica que ele tem, desde a infância e princípio da adolescência, a consciência de que ser negro, jovem, do sexo masculino, pobre e morador de periferia, é saber-se o alvo preferencial da morte precoce, das oportunidades reduzidas ou limitadas, sendo isso, portanto, ao meu ver, o que ele diz ser problema maior, conseguir escapar das tristes estatísticas<sup>19</sup> e poder ser para a mãe e para a avó a redenção da história do pai.

#### 2.4. A identidade na intersecção gênero e raça

Desde a década de 1970 e da articulação do chamado feminismo negro, não apenas como campo de atuação político social, mas também enquanto movimento intelectual e de produção acadêmica, a partir de intelectuais negras engajadas, que realizam estudos sobre identidade, raça e gênero têm evidenciado que a forma como o racismo incide sobre os corpos masculinos e femininos não é a mesma.

De acordo com Gonzales (1984), desde o período colonial, o Brasil se constituiu como uma sociedade fundamentalmente racista e sexista, onde os papéis e o tratamento social dispensado às pessoas estiveram sempre fundamentados nessas duas lógicas, e onde as mulheres negras estiveram sempre na base dessas opressões; portanto, em se tratando de processos de constituição de identidades de mulheres negras, é sempre necessário levar em conta a intersecção raça e gênero.

Pois, assim como o racismo não cessou, os efeitos do sexismo e os imaginários construídos sobre as mulheres negras, ainda no período colonial, ainda se perpassam até os dias atuais.

O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular.(GONZALES,1984,p.224)

---

<sup>19</sup>Segundo dados do Atlas da Violência 2018, elaborado pelo IPEA e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), divulgado em junho deste ano, as principais vítimas de mortes violentas no Brasil são jovens entre 15 e 19 anos, e destes 71,5% são negros e do sexo masculino. Entre 2006 e 2016, a taxa de homicídios de negros cresceu 23,1%, sendo estes também as principais vítimas de ações letais da polícia.

Assim, no Brasil, foram construídos papéis específicos para as mulheres negras, limitando-as, no imaginário social, sempre ao espaço da subalternidade e da hipersexualização, o que se observa no fato da representação social dessas mulheres, dentro de aparelhos ideológicos de representação simbólica e espaços de trabalho, geralmente estarem associadas ao trabalho doméstico, como as cozinheiras, as babás, ou, as mulatas “fogosas”, com quem os homens geralmente buscam distração, relacionamentos furtivos, mas no geral nunca apresentadas no papel da doçura, da fragilidade, da beleza e/ou dos trejeitos que supostamente representam ternura ou elegância, o que podemos associar à afirmação de Crenshaw (2006) sobre as diferentes formas como racismo e sexismo atingem as mulheres negras, levando-as a somatizar diferentes processos de opressão.

Ao mesmo tempo que é amplamente aceito que as mulheres nem sempre vivenciam o sexismo da mesma forma, e que homens e mulheres também não vivenciam o racismo de forma idêntica, o projeto de entender as circunstâncias concretas nas quais o racismo e o sexismo convergem apenas começa a se desenvolver em nível global. (CRENSHAW, 2002,p.177-178)

As proposições de Gonzales(1984) e Crenshaw (2006), corroboram, no sentido de desconstruir a ideia de pensar identidades e sujeitos negros como universais.

Nesta mesma perspectiva, Ribeiro(2017,p.39 ) diz que para as mulheres negras o impacto do racismo bem como da estima social vai se dá sempre a partir do lugar da antítese de branquitude e masculinidade; sendo o branco masculino aquele que está situado no lugar máximo do privilégio e da estima social, a mulher negra está em desvantagem dupla, pois nem são brancas, nem homens.

São, pois, as mulheres negras, mais que os homens negros, os alvos dos olhares da inferioridade e do silenciamento social, a quem majoritariamente a sociedade espera ver sempre ocupando os mesmos papéis que a nós são designados, desde tempos coloniais.

**Dandara<sup>20</sup>**

Dandara nasceu em 2001, em Crato, sempre residiu no mesmo bairro da escola e estuda na escola E.E.F.M. José Alves de Figueiredo, desde 2015, quando passou a cursar o 9º ano do ensino fundamental; atualmente está no 3º ano do ensino médio; antes desta, estudava na E.E.I.E.F. Aldegundes Gomes de Matos, assim como Abdias do Nascimento e Solano Trindade.

Foi minha aluna, em 2015, no 9º ano do ensino fundamental e no primeiro semestre do ano passado, quando cursava o 2º ano.

É integrante do grupo Viver Capoeira, assim como *Abdias*, e, desde que ela chegou à escola, observei seu comportamento, porque ela era da capoeira, e eu sempre tive além de admiração pessoal, curiosidade e certo interesse em observar como a capoeira funciona, enquanto espaço de memórias, atualização e socialização de saberes relacionados à história e à cultura afro-brasileira. Além do fato de ser capoeirista, chamou-me a atenção o fato de que ela estava passando pelo processo de transição capilar, tinha parado de alisar o cabelo, estava deixando-o voltar ao natural.

Até dar início à escrita deste trabalho, não tinha constatado, no entanto, agora, refletindo sobre isto, vejo que, apesar dos olhares de estranheza que outras meninas lançavam sobre seu cabelo, a partir dela, não posso afirmar que somente a partir ou por influência dela, mas logo depois outras meninas começaram o mesmo processo, inclusive eu, creio que também fui motivada, encorajada por ela.

Esses fatores somados ao fato de eu julgar que desde seu ingresso na escola, ela já demonstrava uma postura altiva e madura, despertou-me o interesse de tentar perceber como havia se dado seu processo de descoberta e afirmação, enquanto jovem mulher negra.

Segundo seu depoimento, ela nunca foi enquadrada como pessoa negra, do contrário, os olhares dos outros sempre a afastaram e ainda insistem em querer afastá-la da negritude.

Até dois anos atrás eu nem pensava sobre isso, e se sofri racismo eu nunca percebi, porque as pessoas era que se definiam por mim. Eu chegava e elas diziam :tu é parda. Eu dizia : Ok. Sou parda. Quando a gente é mais nova a gente escuta o que as pessoas dizem e acha normal. E as pessoas diziam: tua pele é clara, tu combina com cabelo

---

<sup>20</sup> Pseudônimo atribuído a uma das entrevistadas. Todas as falas contidas neste trabalho identificadas como tal, foram registradas em entrevista realizada no dia 09 de maio de 2018.

alisado. Porque eu chegava nos canto e o povo dizia: Como teu cabelo é volumoso! E eu me sentia muito mal. Aí falei com minha mãe e ela disse que não era pra alisar não, mas comprei o alisante e alisei escondido, porque além das meninas da escola, o cabelo de minha mãe também era alisado, então eu quis seguir o que eu via. Só no 9º ano quando comecei a ser tua aluna que tu se julgava negra e o povo ficava dizendo que tu não era, aí eu comecei a pensar: eu tenho a mesma cor dela, o meu cabelo é igual o dela, então eu também sou uma pessoa negra. (Dandara, 2018)

Conforme Munanga(2008) e Nascimento(1978), a dificuldade que as pessoas tem em se auto definir como negras, deve-se, entre outras coisas à ideia de mestiçagem e às diversas nomenclaturas que foram construídas para suplantar a identidade negra, pardo, mestiço, moreno, mulato.

A mestiçagem constituiu-se, então, como uma estratégia da política de branqueamento e negação da identidade negra, pois o tipo miscigenado, atualmente definido como pardo ou “mulato”, estabeleceu o primeiro degrau na escada da branquificação do povo brasileiro.(NASCIMENTO,1978,69).

Decorrendo disto, como denota Hofbauer (2006), em grande parte, o fato de que, do ponto de vista da classificação étnico-racial, a mesma pessoa pode ser lida de diferentes maneiras, a depender dos espaços sociais por onde circula.

Ocorre com certa frequência que a auto percepção não corresponde as denominações dadas por outras pessoas. Ocorre também que essas identificações mudam de acordo com os contextos e espaços sociais, o que é o indício de que os termos diferenciadores não podem ser entendido simplesmente como tentativas de descrever objetivamente um outro ou a si próprio como explicar o fato de uma única pessoa poder ser registrada como pardo na certidão de nascimento, ser xingada de preto na rua ser chamada carinhosamente de moreninho pelos colegas de trabalho e ainda, talvez sentir-se negro no meio de militantes? (HOFBAUER, 2006 p.15)

Assim, não tendo todos os caracteres para ser classificada como branca, dificilmente uma pessoa vai ser lida majoritariamente como tal, nos espaços onde circula, mas, pela persistência do imaginário negativo em torno do ser negro, as outras classificações, que a ela são atribuídas, indicam a não-aceitação da identidade “incômoda”.

É importante atentar para o que denuncia Munanga (2008), que do ponto de vista político, ao se negar a negritude, nega-se também a relação entre a escravidão e as mazelas que atingem a população negra, no presente, buscava-se e busca-se, então,

fragilizar e dificultar possibilidades de formação de sentimento de coletividade e pautas comuns.

Como diz Ribeiro (2017), sendo o racismo estrutural, todos os sujeitos negros são afetados por ele, independente de perceberem ou não; entretanto, como vivemos em uma sociedade que ainda mantém compreensões estreitas e limitadas do racismo, associando-o mais frequentemente apenas às manifestações de discriminação mais relacionadas ao sinal mais denotador da negritude, a cor da pele, muitos sujeitos podem vivenciá-lo, de maneira que nem percebam e identifiquem do que se trata.

Eu acho que eu não sofria racismo , mesmo porque as minhas amigas a maioria era como eu e tinham cabelos parecidos com o meu. Só depois que eu alisei é que vim perceber que tinha algo a ver com racismo quando decidi passar pela transição e quando estava deixando cachear de novo, e uma menina aqui da escola, olhou pra mim e disse: eita menina do cabelo feio deveria prender! E outra disse :porque tu fez isso com teu cabelo? Tu combina mais de cabelo alisado. Fiquei com tanta raiva, cheguei em casa chorei. (Dandara, 2018)

Segundo Silva(2007), a internalização de aspectos depreciativos, quanto aos sujeitos negros, tanto entre si, quanto pelos sujeitos não negros, é um dos principais reflexos do que ela e demais pesquisadores da persistência da ideologia do branqueamento no Brasil, tem denominado de *branquitude*.

Segundo ela, isto se dá principalmente pelos processos de saturação que tornam hegemônicas ideologias de supervalorização de um grupo e o recalque dos demais.(Silva, 2007,p.95)

Dessa maneira, branquitude seria a super exposição, valorização e apresentação do padrão branco e todos os seus privilégios, como superiores e naturais.

Assim, podemos ainda depreender que, o fato de a depoente não ter sentido tanto desconforto, por conta do cabelo, na infância e princípio da adolescência deveu-se ao fato de que majoritariamente a sua convivência social, os espaços por onde circulava, de algum modo protegeram-na de maiores desconfortos, uma vez que se vivesse ou entrasse em contato constante, diretamente com pessoas que atendessem a mais critérios de branquidade e aceitação que ela, provavelmente suas lembranças e dores com relação ao cabelo seriam diferentes, mais intensas.

Apesar de suas primeiras memórias de dor, com relação a sua identidade relacionarem-se ao cabelo, e ela na infância e por grande parte da adolescência não



conseguir ou poder, associar isto ao racismo, seu processo de reconhecimento não se deu de forma tão dolorosa e traumática quanto a dos meninos já mencionados nesta escrita, por exemplo.

O que nos remete a pensar uma problemática que tem ganhado espaço e também gerado, cada vez mais, polêmicas no momento atual, quanto à questão do colorismo, das diferentes tonalidades de pele, que são associadas aos negros, e de como, a depender dela, os sujeitos sofrerão mais ou menos processos de exclusão e discriminação.

Por isso, muito negros de pele clara, ou não retinta, caso desta entrevistada, vivem menos processos de discriminação, mas têm muitas vezes negada suas tentativas de se autoafirmarem negros, ouvindo, como ela diz ter ouvido, muitas vezes, *“não, mas você não é negra, você é parda”*.

No entanto, apesar de terem sua negritude negada e viver a experiência do “não lugar”, os sujeitos negros de pele mais clara serão sempre atingidos, por conta dos demais traços fenotípicos, e, quando se trata de meninas, o principal traço é o cabelo, uma vez que, diante dos olhos e padrões racistas, ele vai ser apontado como traço mais visível a ser extirpado, para que se anule no corpo o traço que o associa diretamente à negritude.

### **Luíza Mahin<sup>21</sup>**

Luíza Mahin nasceu em 1999; seu pai é guarda civil municipal, e sua mãe é agricultora; reside com a família na área rural de Crato, no Sítio Guaribas.

Foi estudante da escola E.E.F.M. José Alves, de 2013 a 2017; nesse período, foi minha aluna no 8º e no 9º do fundamental, e por último no primeiro semestre do ano passado, quando cursava o 3º ano do ensino médio.

Sempre foi uma estudante super comprometida, responsável com as atividades e trabalhos, de comportamento exemplar, mas que sempre me pareceu muito introspectiva, de muito poucas palavras, tanto que praticamente eu só ouvia sua voz ao responder a chamada.

Creio ter sido pelo meu desejo de saber o que ela sentia e pensava, ouvir sua fala a respeito de si e dos sentimentos que o debate sobre as questões raciais lhe causavam,

---

<sup>21</sup> Pseudônimo atribuído a uma das entrevistadas. Todas as falas contidas neste trabalho identificadas como tal, foram registradas em entrevista realizada no dia 09 de maio de 2018.

que eu a convidei a dividir comigo seus sentimentos e percepções em torno de si, enquanto pessoa negra.

O desejo de ouvi-la romper o seu silêncio motivou a mim, mas creio que a ela também, uma vez que foi uma das pessoas a quem procurei, de quem mais senti o desejo de falar.

Tudo começa assim, quando você vai assinar um papel, questionário que pede sua cor, sua raça, e pra eu me perceber foi diante disso. Eu sempre observei que no meu registro eu sou da cor morena, mas, só que em questionários só tem branco, amarelo, pardo, preto e indígena. Aí eu comecei a olhar para minha pele e comecei a colocar preta. Por mais que não tenha negro, porque eu acho isso ruim, porque lá era pra ter negro ou negra, porque preto eu acho que tá mais para o preconceito. Na minha família mesmo sempre me chamaram de nega, mas sempre foi em tom carinhoso, **nunca sofri racismo, só não gostava de deixar meu cabelo solto, nunca gostei**. Na escola sempre tem criancinhas mexendo com você, chamando de cabelo de bombрил, lembro de ter visto, mas se aconteceu comigo eu nunca percebi .(Luíza Mahin, 2018, Grifos da autora)

Embora ela não associe conscientemente o incômodo que sentia com o cabelo às atitudes racistas que presenciava, este é um dos aspectos denotadores de seu processo de reconhecimento, pois, segundo Gomes(2002), nas pessoas negras, o cabelo não é apenas um traço estético, mas também um elemento de identificação sócio-racial, a partir do qual também se é atingido por processos de discriminação, constrangimento e desumanização.

Mesmo que reconheçamos que a manipulação do cabelo seja uma técnica corporal e um comportamento social presente nas mais diversas culturas, para o negro, e mais especificamente para o negro brasileiro, esse processo não se dá sem conflitos. Estes embates podem expressar sentimentos de rejeição, aceitação, resignificação e, até mesmo, de negação ao pertencimento étnico/racial. As múltiplas representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual. Existem, em nossa sociedade, espaços sociais nos quais o negro transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com o seu cabelo e o seu corpo. Um deles é a escola. . (GOMES, 2002,p. 44)

Ao optar por trabalhar com narrativas e histórias de vida, e, portanto memórias, escolhi não recorrer às tradicionais teorias a respeito da memória e das problemáticas que influem na capacidade de lembrar e de esquecer.

No entanto, considero pertinente ressaltar que, obviamente, sei que existem diversos fatores que influem no quanto as pessoas conseguem, ou não, acessar certas memórias, e que isto não tem a ver somente com a capacidade fisiopsicológica de guardar, registrar ou esquecer partes de suas vivências, mas também com uma diversidade de fatores psicossociais e socioculturais.

A primeira sensação sentida por mim, depois de ouvir o depoimento de *Luíza Mahin*, foi de que, como indicam Fanon(2008) e Souza(1983), no tocante aos sujeitos negros, as experiências negativas, que vivenciam em relação ao racismo, afetam a capacidade de narrar e articular percepções a respeito de si, mesmo quando se deseja e se tente externar e livrar-se de suas dores, pode ser algo extremamente difícil.

Apesar de ter demonstrado muita vontade e desejo profundo de falar, diante dos meus questionamentos e tentativas de acessar suas memórias, elas pareceram difíceis de acessar, como quem muito bem guardados ou reprimidas.

Como denota o depoimento, uma vez que ao mesmo tempo em que diz que só veio pensar sobre sua identidade na adolescência, a partir do preenchimento de questionários que solicitavam sua cor/raça; logo em seguida, informa também que, desde a infância, presenciava piadas referentes aos cabelos de meninas, diz não se recordar de ter sofrido, mas informa que sempre andava com cabelo preso.

O pensamento do sujeito negro é um pensamento que se auto-restringe. Que delimita fronteiras mesquinhas à sua área de expansão e abrangência, em virtude do bloqueio imposto pela dor de refletir sobre a própria identidade.(SOUZA,1983, p.10)

Segundo Souza (1983), para sujeitos negros, reprimir as memórias, evitar trazê-las à tona é um mecanismo de autoproteção e busca de manter equilíbrio emocional, quanto à sua identidade

Recordo-me de que, quando ela foi minha aluna, no ensino fundamental, sempre que eu abordava nas aulas assuntos relacionados à história da população negra no Brasil e às desigualdades raciais, no ensino fundamental, eu notava que a sua postura, ou ficava mais atenta, ou mais introspectiva, mas nunca participativa; entretanto, este tipo de postura é comum a uma parcela significativa de estudantes da escola.

Outro dado importante é que, desde meu ingresso na escola José Alves, que assim como outros colegas professores e o núcleo gestor, observamos uma certa característica presente na escola; boa parte do público que recebemos é oriundo da área rural, e existe uma divisão implícita, os estudantes oriundos da área rural geralmente relacionam-se mais entre si do que com os que moram na área urbana.

Na minha percepção, esta característica se dá por fatores diversos; um deles é que muitos dos que são provenientes da área rural mantêm entre si laços de parentesco ou amizade mais próximos, porque geralmente em seus sítios mantêm relações sociais de proximidade e familiaridade; outros estudaram juntos, desde a educação infantil e início do fundamental, em escolas nos sítios onde residem.

No entanto, na medida em que meu olhar sobre os efeitos do racismo começou a se ampliar, passei a observar que dentre os alunos mais tímidos e introspectivos, além de a maioria ser da área rural, são também negros.

Questionando-a sobre se percebia ou sentia alguma discriminação, com relação ao fato de residir na área rural, obtive o seguinte depoimento:

Sim. Eu acho que não só eu, mas todos que são do sítio e que se importam. Eu percebi no começo do ensino médio porque eu e meu grupo que sempre era composto a maioria por colegas do sítio tirávamos as notas melhores principalmente nos trabalhos, e uma vez nós tiramos uma nota mais alta que a deles na matéria de Educação Física, mesmo sem participação nas aulas práticas, aí eles foram reclamar ao professor dessa forma: porque as meninas ficaram com a nota maior que a nossa se elas não participam da aula prática? Eu não me incomodava tanto porque o meu grupo sempre mostrava a diferença, que as pessoas do sítio também são educadas e inteligentes e que elas mudaram, pois antes não se tinha tanta oportunidade como hoje, e principalmente em relação ao jeito de falar e se comportar eles falavam da gente. (Luíza Mahin, 2018)

Mas considero que o fator determinante pra isso se relaciona com aquilo que Mignolo (2010) e Santos (2010) discutiram, o *pensamento abissal*, hierarquizante e binário, típico do pensamento ocidental, eurocêntrico e racializado, presente na sociedade como um todo e que também se reflete nas relações sociais do espaço escolar.

Os jovens da área urbana, muitas vezes, tendem a olhar para os da área rural, com olhares de inferiorização, e os da área rural, por sua vez, ou são excluídos implicitamente, ou, para protegerem-se do preconceito que sofrem dos que são da área urbana, relacionam-se mais entre si.

Denotando também que, na E.E.F.M. José Alves de Figueiredo, ao menos fenotipicamente, majoritariamente, são também os estudantes oriundos das áreas rurais que mais se assemelham à imagem fenotípica da *negritude*, o que nos remete a reflexão de Mignolo (2010), quando diz que a hierarquização da sociedade e das relações sociais está estruturalmente associada à estrutura racista do período colonial, que promoveu racialização da sociedade e dos espaços geográficos, e que se reproduz nas microrrelações cotidianas.

Os seja, no Brasil, na América e provavelmente no mundo, o *pensamento abissal*, colonizador, além de estabelecer hierarquias entre corpos brancos e negros, na medida em que os processos de urbanização e industrialização da chamada modernidade avançaram, também estabeleceu que o ambiente rural e agrícola e seus habitantes como inferiores e atrasados.

Na escola, os estudantes que mais sofrem preconceitos e são alvo de piadas, por conta do lugar onde residem, não são apenas os da área rural, mas também os dos bairros mais periféricos, como os que são provenientes do Bairro Batateiras, ou de uma parte específica do Bairro Vila Alta, denominada por alguns como sendo o “Brejo”, parte mais pobre, de piores condições de saneamento básico e cuja maioria da população, ao menos fenotipicamente, podemos identificar como sendo negra.

Portanto, o preconceito geográfico também está ligado a que tipo de população, no tocante a cor/raça predominantemente sempre ocupou determinados espaços.

Como informa o depoimento, além da origem geográfica, as formas de falar e o comportamento de Luíza e dos demais estudantes da área rural eram alvos do olhar de inferiorização, e, embora possamos perceber que este preconceito atinja a todos os que são da área rural, independente da cor da pele, lembro-me de que, na mesma turma da qual ela fazia parte, os garotos do sítio eram majoritariamente negros, mas havia um branco dos olhos claros, e era exatamente este, que era mais próximo dos garotos da sala, que mais expressavam posicionamentos racistas e discriminatórios.

Diante dessa narrativa de que nunca foi vítima de racismo em ações diretas, relembrei de um momento, em sala de aula, no início do ano passado, em que levei um vídeo que tratava da temática do racismo, onde o pesquisador e autor, Adílson José Moreira, explica o que é “racismo recreativo” e porque que é tão difícil pessoas negras obterem amparo nas instâncias jurídicas, quando são vitimadas pelo racismo em ações diretas no cotidiano.

Após a exibição do vídeo, quando comecei a debater, alguns alunos expressaram pontos de vista contrários à argumentação expressa no vídeo e na minha fala, com falas do tipo: “*Ah! agora a gente não pode mais nem fazer piada*”, “*isso aí é vitimismo*”.

Enquanto eu contra-argumentava com os estudantes que expressavam estes pontos de vista e falavam alto, percebia que outros alunos expressavam concordância com o vídeo, mas estes apenas balançavam as cabeças, dentre eles *Luíza Mahin* que, de olhos bem atentos, mostrava concordância, mas não se manifestou com palavras.

Agora, quando a fiz recordar aquele momento, ela disse que lembrava, mostrou concordância comigo no dia, porque os colegas que se manifestaram, naquele dia, frequentemente faziam piadas, com as quais ela não concordava, mas não se posicionava.

Começa pelas piadas , porque os meninos repetiam umas **piadas de mal humor** e eu não gostava, porque é minha cor. Eu **não posso gostar do mal da minha cor**. (Luíza Mahin, 2018, Grifos da autora)

Após a rememoração daquele momento e este relato, lágrimas escorreram pelo seu rosto incontinentemente, depois de uma pausa e um abraço, eu a questioneei se sabia me dizer por que chorava, e ela disse não saber responder. Novamente reporteime a Souza (1983).

Pensar sobre a identidade negra redonda sempre em sofrimento para o sujeito. Em função disto, o pensamento cria espaços de censura à sua liberdade de expressão e, simultaneamente suprime retalhos de sua própria matéria. A “ferida” do corpo transforma-se em “ferida” do pensamento.(SOUZA,1983,p.10)

Os colegas de turma, que impuseram a ela diversas situações de constrangimento, ao longo do ano passado, são garotos brancos , ou que ao menos não se percebem e não possuem sobre seus corpos traços que os identifiquem como negros.

Neste mesmo sentido, como indica Gomes (2006), tanto o espaço geográfico, em que os sujeitos residem, como suas condições socioeconômicas podem influir não só nas experiências , mas na configuração das identidades.

Uma coisa é ser negro e viver no centro urbano; outra é viver no meio rural. Uma coisa é viver no centro e outra é viver no interior. O acesso

as possibilidades de consumo, as múltiplas experiências, o contato com diferentes e diversas referências estéticas variam de acordo com a localização geográfica e política dos sujeitos. Isso não quer dizer que essas mudanças não chegam ao meio rural ou ao interior, mas, sem dúvida, acontecem de forma diferente, e o acesso a elas é diferenciado, sobretudo, quando se cruzam com a situação socioeconômica.(GOMES,2006,p.151)

Conforme afirma Ribeiro (2017), levando em consideração que vivemos numa sociedade marcadamente racista, patriarcal e machista, o modelo padrão de humanidade plena é o branco masculino; portanto, desde cedo existem sujeitos que são, de diversas maneiras, ensinados a se perceber como os que podem e devem ser ouvidos, porque têm o direito à fala legitimado histórica e culturalmente, enquanto outros são predominantemente ensinados a ouvir e a calar.

Mulheres negras, por serem nem brancas e nem homens, ocupam um lugar muito difícil na sociedade supracista branca por serem uma espécie de carência dupla, a antítese da branquitude e masculinidade. Nessa análise, percebe o status das mulheres brancas como oscilantes, pois são mulheres, mas são brancas, do mesmo modo, faz a mesma análise em relação aos homens negros, pois são negros, mas são homens. Mulheres negras, nessa perspectiva, não são nem brancas e nem homens, e exerceriam a função de outro do outro.(RIBEIRO,2017,p.39)

Sobre o porquê de nunca se posicionar diante dos meninos que expressavam estes pontos de vista que a machucavam, ela disse: “ *não adiantava discutir, porque eles sempre queriam ser donos da razão*”.

Enfim, existem processos históricos de libertação e emancipação, que não se encerraram por completo, pois ainda persistem estruturas sociais e imaginários que ainda fazem com que algumas vozes não se ergam, não se coloquem ou, não sejam ouvidas como legítimas. Especialmente no tocante à fala de mulheres negras, existem processos de silenciamento que ainda são bastante entranhados.

Assim, com relação ao racismo, o silêncio constitui um sintoma de trauma, medo ou vergonha de se expor e passar por situações ainda mais constrangedoras e humilhantes do que as já experienciadas.

As opressões estruturais impedem que indivíduos de certos grupos tenham direito à fala, à humanidade. O fato de uma pessoa ser negra, não significa que ela saberá refletir crítica e filosoficamente sobre as consequências do racismo. Inclusive, ela até poderá dizer que nunca

sentiu racismo, que sua vivencia não comporta ou que ela nunca passou por isso.(RIBEIRO,2017,p.67)

## **Beatriz Nascimento<sup>22</sup>**

*Beatriz Nascimento* nasceu em 1999, reside com a família no Sítio Cajazeiras, área rural de Crato; é filha de agricultores que trabalham em terras arrendadas, tem dois irmãos mais novos, um menino e uma menina.

Estudou na E.E.F.M. José Alves de Figueiredo, entre 2010 e 2015, do 7º ano do ensino fundamental ao 3º ano do Ensino Médio; fui sua professora no 9º ano e no 2º ano; atualmente é estudante do curso de História da URCA.

Até onde consigo recordar, ela sempre foi aluna de “comportamento exemplar”, responsável, comprometida com a realização dos trabalhos, participativa na realização de todas as atividades propostas, mas de pouca participação com palavras; e teve também uma fase em que se mostrou arredia e rebelde.

Sua primeira memória, quanto a perceber-se negra, nos evidencia sobretudo a dor de perceber seu corpo “menos digno” do afeto e ternura que eram dedicado aos corpos brancos, mas, além da percepção pela diferença ou oposição, sua fala é denunciativa de um outro aspecto, que é frequente na vida de muitas pessoas negras, mas principalmente de mulheres negras; o preterimento afetivo.

A minha primeira memória sobre ser negra não foi legal, na verdade. Tem eu, e tem uma parte da minha família, do lado da minha mãe, que tem “traços mais finos” e tals. Aí quando eu era criança eu percebia que na minha família tinha essa comparação: Ah, fulana é tão branquinha, fulana é tão delicada, e meio que eu ia ficando de escanteio, pelas tias e tal. Aí eu acho que que isso me marcou muito, e eu percebo que hoje eu não me sinto bem ao lado de pessoas loiras..(Beatriz Nascimento, 2018)

Como denunciam os movimentos sociais negros, e principalmente os movimentos feministas negros, os sujeitos negros sofrem inúmeros processos de preterimento, desde a infância, no entanto, com relação às mulheres negras, no tocante

---

<sup>22</sup> Pseudônimo atribuído a uma das entrevistadas. Todas as falas contidas neste trabalho identificadas como tal, foram registradas em entrevista realizada no dia 18 de maio de 2018.



às opressões, somam-se, além do demarcador da raça, o demarcador de gênero, que faz com que sejam submetidas a processos de exclusão e opressão mais complexos.

Nos primeiros anos na escola, eu não conseguia me aceitar, aí tipo teve um caso que eu gostava de um menino da escola, e ele gostava de outra menina da sala, loira de olhos azuis. E aí eu ficava..mas..porque ele não gosta de mim e gosta dela? Tinham pessoas que gostavam de mim, mas não do jeito que eu queria que gostassem. E tinha gente que se aproximava de mim , mas por interesse, eu percebia depois, porque eu sempre conseguia fazer as atividades e tal..(Beatriz Nascimento, 2018)

Sobre essa questão, alguns trabalhos acadêmicos têm sido feitos; dentre eles, Pacheco (2013) e Souza (2008), informam que o preterimento e a solidão, a que principalmente mulheres negras são submetidas, ao serem preteridas mesmo entre homens negros, além dos estereótipos racistas construídos sobre corpos negros femininos , têm a ver com as neuroses e desejos de branqueamento.

Neuroses estas, que influem consciente ou inconscientemente nas formas de escolher os parceiros afetivos, o que muitos conhecem sobre a velha e histórica ideia, de “clarear a família”, que é profundamente relacionada aos projetos de branqueamento do país e negação da identidade negra.

Relacionado a isto, recentemente ocorreu um episódio que teve significativa repercussão (ao menos virtualmente, entre a militância negra no Brasil); a estilista, youtuber e ativista do movimento feminista negro, Ana Paula Xongani, publicou um vídeo-desabafo, extremamente impactada , logo após presenciar sua filha de quatro anos de idade tentar insistentemente aproximar-se de outras crianças da mesma faixa etária e ser sucessivamente ignorada por elas.

Quanto aos estudantes negros mais introspectivos da escola, lembro-me de que, algumas vezes, antes de eu começar a ter um entendimento mais amplo a respeito do racismo , questionava-me se a introspectividade que apresentavam não era apenas por sentirem-se discriminados pelo fato de serem da área rural.

Sempre eu percebi que os meninos daí, no caso da rua, sempre praticava, chamava a gente de “do sítio” , **“ah povo vei matuto”**, **“olha como eles se vestem!” Olha como é que eles falam!** E aí logo no começo eu sofri bem muito mesmo, preconceito. Mas aí do meio pro final, como eu passei pra tarde **e a tarde tinha mais gente do sítio eu me identifiquei mais!** Pelo menos eu percebo que as pessoas que moram na área rural tem mais essa dificuldade de falar em público, de se expressar; e eu acredito que essas brincadeiras sejam

influenciadoras dessas coisas.(Beatriz Nascimento, 2018, Grifos da autora)

Se, num primeiro, momento pode parecer que o preconceito nada tem a ver com a questão racial, é interessante perceber que a sensação de desconforto diminuía, quando *Beatriz* estava entre outros que passavam pela mesma situação, mas que também se assemelhavam mais a ela, tanto na proveniência geográfica quanto nos aspectos de linguagem, comportamento e semelhança física.

Vale ressaltar que, no Brasil, as principais vítimas de preconceito linguístico, geográfico, e que tem suas imagens e formas de se expressar e conversar utilizadas como exemplo do errado, inadequado, motivo de riso e zombaria, são os negros, indígenas e moradores de periferias; basta observarmos quem são, predominantemente, as figuras mais retratadas nos programas de humor, de maneira estereotipada, como risíveis em suas aparências e falas.

Isto podemos associar inclusive ao processo histórico de colonização das Américas e de utilização da linguagem , para dominar, hierarquizar e excluir , uma vez que a língua e os padrões de comportamento impostos hegemonicamente foram os relacionados aos colonizadores, às linguagens e comportamentos que ainda são frequentemente apresentados como inferiores são aqueles associados a indígenas e negros.

Assim como, igualmente, são as figuras que predominantemente são retratadas como menos inteligentes, “barraqueiras”, mal-educadas, além de negras, geralmente serão moradores de área rural e/ou periferias.

Este aspecto do racismo, que se reflete na escola, denominado por Hall (2010) de *racismo inferencial*, é frequentemente reproduzido na TV, de maneiras nem sempre palpáveis e explícitas, mas que continuam a reproduzir as ideias e imagens que reforçam imaginários racistas.

No Brasil, os programas de humor são uma exemplificação disto, pois têm sido ao longo do tempo, inculcadores e naturalizadores de estereótipos racistas e desumanizadores de corpos negros e de espaços geográficos, onde os negros predominam; têm sido estes os alvos preferenciais do escárnio e da ridicularização.

Los medios de comunicación no sólo son una poderosa fuente de ideas sobre la raza. Son además un lugar en el que estas ideas se plantean, se hacen convincentes, se transforman y se elaboran. Hemos dicho

“ideas” e “ideologías” en plural, pues sería equivocado y engañoso considerar que los medios están atados de manera uniforme y conspirativa a una sola concepción racista del mundo. Las ideas humanas y liberales sobre las “buenas relaciones” entre las razas, basadas en la apertura a nuevas ideas y la tolerancia, funcionan en el mundo de los medios de comunicación /.../ (..) Otra diferencia importante se da entre lo que podríamos llamar un racismo “palpable” y uno “inferencial”. Por racismo *palpable*, me refiero a esas numerosas ocasiones en las que se da un cubrimiento abierto y favorable a argumentos, posturas y portavoces en el negocio de desarrollar un argumento abiertamente racista o que promueven políticas u opiniones racistas /.../ Por racismo *inferencial* me refiero a aquellas representaciones aparentemente naturalizadas de eventos y situaciones relacionados con la raza, ya sean “reales” o “ficticios”, que tienen inscritas premisas y propuestas racistas como una serie de *presupuestos incuestionados*. Ellos hacen posible la formulación de afirmaciones racistas sin siquiera tomar consciencia de los predicados racistas en los que aquéllas se basan /.../(HALL,2010,304-305)

Algo a ser ressaltado, por conta dos depoimentos de *Luíza Mahin e Beatriz Nascimento*, de que me dei conta, a partir deste estudo, é sobre como a interseccionalidade de preconceitos vai contribuindo para a formação das identidades e como a escola, muitas vezes, é completamente insensível a isso, ou, mesmo quando identifica, não mensura a profundidade, ignora os efeitos negativos e não atua efetivamente, no sentido de desconstruir estes preconceitos.

Dado o nível de entranhamento e naturalização de muitos deles, como é o caso do preconceito com pessoas que moram na área rural, serem ignorados, e assim, os efeitos danosos nas subjetividades dos sujeitos vitimados por ele também, contribuindo mais ainda para os fatores que mantêm silêncios e opressões entre os sujeitos.

Somente, como informa ela mesma, no último ano do ensino médio é que conseguia se posicionar ou contra-argumentar, não somente quanto a questões raciais, mas sobre outros assuntos também.

Portanto, para *Beatriz Nascimento*, como para muitas outras meninas negras, saber-se negra, foi durante toda a infância e a maior parte da adolescência, perceber-se preterida em termos de carinho e afeto sincero, mas também alvo das chacotas, por conta do lugar onde mora, do seu jeito de andar e falar; os processos de negação e tentativas de inferiorização não se limitavam a condição racial, mas somavam-se a ela, impondo-lhe mais dificuldade para aceitar-se, amar-se.

Ao ouvir os relatos dos sujeitos abordados nessa pesquisa e constatar que todos eles inicialmente foram enquadrados e perceberam-se negros, a partir de experiências de

constrangimento e dor, que desencadearam processos de negação e sofrimento psíquico, recordei-me de que, recentemente assisti a uma entrevista com a mãe da rapper, compositora e cantora MC Sofia, de 14 anos, que tem a aceitação da identidade e o cultivo da autoestima negra, como principal temática de suas músicas.

Na entrevista, sua mãe falava sobre como educou sua filha, desde cedo, para entender e reagir ao racismo, e como isto se reflete hoje no fato de que a filha consegue compreender e aceitar melhor a si e a identidade negra.

A avó materna, Lúcia Makena, e Camila Gomes, a mãe de MC Sofia, são ativistas do movimento negro em São Paulo; portanto, em seu seio familiar, Sofia, com certeza, presenciou e conviveu, desde cedo, com os debates sobre as questões raciais, ao passo que, na sociedade brasileira, a maioria das crianças crescem sob o silêncio quase completo, o que é fator desencadeador e agravante dos processos de dor e negação.

Creio, portanto, que este deve ser um dos objetivos da educação escolar, das aulas de história, contribuir para possibilitar a existência de futuras gerações que não venham a se perceber, entender e identificar como negros, apenas a partir da dor e do silenciamento, mas da construção de entendimento e positividade contínua sobre si e sua identidade racial.

### CAPÍTULO 3 - Da negação ao orgulho : entre falas e ações que atribuem sentido e pertencimento racial aos estudantes da E.E.F.M. J.A.F.

"Ser negro não é um sentimento dado a priori, ser negro é um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro"  
(Neuza Santos Souza,1983)

Conforme indica Souza(1983), o primeiro encontro com a identidade negra, no geral, ocorre do encontro e da antítese com o branco e a branquitude, através de experiências, que de diferentes maneiras impactam a autoestima, impõem conflitos e neuroses ; por isso, a sua aceitação não se dá de imediato, mas ao longo de um processo que envolve experiências diversas, desconstruções e construções, encontros e conflitos, externos e subjetivos, ao longo de toda a vida dos sujeitos negros.

Assim, este capítulo pretende apresentar as intersecções de saberes , experiências e diálogos, que influíram na ressignificação positiva, na aceitação e autoafirmação da negritude pelos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

São, portanto as duas questões centrais deste capítulo:

- Quais são as referências mobilizadas pelos adolescentes negros, estudantes da Escola José Alves, em relação a sua identidade étnico-racial ?
- Em que medida as práticas didático-pedagógicas, em particular as de História, na referida escola, têm influenciado nos processos de reconhecimento racial de adolescentes negros?

#### 3.1 - Sobre Corpo e cabelo: A estética negra como elemento de reconhecimento e afirmação de jovens negros

Imagem 4: Performances poéticas sobre corpo e cabelo, 2014 a 2017.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

A assinatura da Lei Áurea (1888), que aboliu oficialmente a escravidão no Brasil, representou o fim da condição jurídico-legal de submissão de corpos, mas a liberdade não se completou ali, porque ela não diz respeito apenas ao status ou condição jurídica do corpo físico, mas há inúmeros outros aspectos que indicam condição de libertação.

Neste sentido, como afirma Gomes (2002), sobre os corpos negros ainda se mantêm e se expressam inúmeras formas e tentativas de negação, inferiorização e subalternização que se iniciaram ainda no período colonial.

Durante séculos de escravidão, a perversidade do regime escravista materializou-se na forma como o corpo negro era visto e tratado. A diferença impressa nesse mesmo corpo pela cor da pele e pelos demais sinais diacríticos serviu como mais um argumento para justificar a colonização e encobrir intencionalidades econômicas e políticas. Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais.(GOMES,2002.p.42)

Considerando que o processo de racialização e atribuição de negatividades, e todas as suas implicações sobre os corpos não-brancos, não cessou ainda, é necessário trabalhar e atuar, e muito, coletivamente, para que se complete, de fato, o processo de emancipação dos corpos herdeiros das mazelas do racismo.

Quando comecei a me encontrar com os sujeitos envolvidos nesta pesquisa e pedi que me falassem sobre suas experiências enquanto pessoas negras, seus processos de negação/aceitação, embora tivesse suposições pessoais de para onde os relatos poderiam encaminhar a minha escrita, não fazia ideia da tamanha densidade e profundidade de experiências e compreensões, quanto às suas histórias de identificação racial, os sujeitos me apresentariam.

Ao começar a escutar e transcrever suas narrativas, ao identificar a imensa complexidade de seus relatos, busquei diagnosticar em que eles se aproximavam, quais aspectos eram comuns e/ou diferentes. A primeira constatação que tive foi que, majoritariamente, as suas narrativas e sensações de pertencimento racial sempre partiam e terminavam relacionadas ao corpo, principalmente quanto ao cabelo, que, para todos eles, em algum momento, representou aspecto de negação, sofrimento, por ser submetido às tentativas de manipulação e processos químicos para adequação ao padrão

hegemônico, com a exceção de *Luíza Mahin*, que nunca submeteu o cabelo a processos químicos de alisamento, todos os demais passaram.

Evidenciando portanto, que seus processos de autorreconhecimento e aceitação fundamentalmente passam ou se iniciam, pela relação com o corpo, conforme afirma Costa(1983).

Para que o sujeito construa enunciados sobre sua identidade de modo a criar uma estrutura psíquica harmoniosa, é necessário que o corpo seja predominantemente vivido e pensado como fonte de vida e prazer.(COSTA,1983,p.06)

A busca de harmonia psíquica com o corpo, obviamente, é processo pelo qual todos os indivíduos negros e não-negros passam, no entanto, para os sujeitos negros, imersos em sociedades com peso da ideologia do branqueamento e por toda a exposição/contato com os padrões da *branquitude*, este processo vai ser mais difícil do que para os sujeitos não negros.

Souza(1983), em seu estudo sobre efeitos psicológicos do racismo , conclui que, a grosso modo, o racismo atua nas subjetividades de todos os sujeitos negros, levando-os a rejeitarem ou odiarem o próprio corpo, por conta das situações a que são submetidos, a partir de suas características fenotípicas.

Parto do pressuposto de que a identidade é construída historicamente em meio a uma série de mediações que diferem de cultura para cultura. Em nosso país, o cabelo e a cor da pele são as mais significativas .Ambos são largamente usados no nosso critério de classificação racial para apontar quem é negro e quem é branco em nossa sociedade, assim como as várias gradações de negrura por meio das quais a população brasileira se autoclassifica nos censos demográficos(MUNANGA, 2006,p.22)

Pois, dentro do ideário racista, o corpo negro é o lugar principal que informa a diferença, e, portanto, também sobre ele se expressam os olhares e ideias de inferioridade, sendo, por conseguinte, um obstáculo para os sujeitos aceitarem que estão no lugar que além de diversas desigualdades sociais objetivas, é sempre associado ao inferior.

No 1º ano do ensino médio eu botei na cabeça que queria o meu cabelo liso, aí comecei a alisar, aí logo depois eu vi aquele vídeo de Rayza que tu apresentou pra gente. Aí eu fiquei: mas o cabelo é meu porque eu não gosto dele? Aí fiquei um tempão pensando. Outra pessoa que foi inspiração pra mim foi meu pai, porque ele é negro e a

gente já tinha passado por algumas situações não muito legais, pesadas sabe. Aí eu tava mexendo numas coisas e encontrei duas fotos dele com o cabelo black e eu achei a coisa mais maravilhosa que eu já tinha visto. E aí nesse momento eu não tinha proximidade com uma parte da minha família que era exatamente a parte do meu pai, e aí fiquei pensando: porque? Aí comecei a perceber que a família da minha mãe sempre viu meu pai com maus olhos, e eu tinha pego aquela visão pra mim. Aí meu pai me incentivava, dizia: deixa o teu cabelo natural é tão bonito! E comecei a ter muito incentivo dos professores e tal. Aí quando tava com uns quatro meses que eu tinha parado de alisar, eu fui pra uma renovação e uma senhora disse : “ Por que tu tá deixando o teu cabelo duro? Tá tão feio assim ! Tá tão volumoso! Porque tu tá desse jeito? Tu tá tão feia”. Naquele momento acabou para mim, aí peguei tipo personagens para me inspirar, a Taís Araújo, Juliana Alves, mas voltei a alisar o cabelo.(Beatriz Nascimento,2018, Grifos da autora)

Segundo Souza (1983), desde o momento em que se der conta do racismo, por todas as neuroses e efeitos subjetivos da ideologia do branqueamento, ainda que não perceba, o sujeito negro será coagido a tentar enquadrar seu corpo dentro de padrões pré-estabelecidos para se sentir aceito.

Eu comecei a achar que eu era negro mesmo tipo, antes, o meu cabelo eu achava que nem era crespo, nem cacheado, eu não gostava dele, aí comecei a me esconder através da progressiva, só que eu comecei a perceber que eu não gostava daquilo, eu fazia mais pra agradar as pessoas. Aí teve muitos processos pra eu deixar o meu cabelo natural, por que tipo pras meninas, elas já se assumiam, mas pra mim foi difícil, porque eu não gostava de conversar com meus amigos sobre meu cabelo, porque tipo, poderia ser até um jeito de eles tentarem me ofender ou coisa do tipo. Aí meu cabelo começou a ficar acabado. No começo eu achava até legal, da hora e tal, meus amigos diziam que era massa, mas depois eu comecei a achar estranho, e eu comecei a achar que não era uma coisa que era minha, não era o meu natural. Aí comecei a deixar o meu cabelo natural, tinha um colega que fazia uns comentários que às vezes ofendia, ele me dizia que meu cabelo ficava melhor liso. E tinha umas meninas que diziam : eita: como teu cabelo tá bonito! Deixa ele assim, aí eu peguei, deixei crescer, e outras meninas também começaram a dizer. E eu nem tinha feito nada nele, só tinha deixado ele cacheadinho. E foi isso que me incentivou a deixar o meu cabelo e aceitar quem eu sou. E os caras que antes elogiavam meu cabelo, e eu sempre tinha a impressão de que ele estavam era me zoando, porque no fundo eu não me sentia bem, mas aí os mesmos cara que eu achava que me zoavam começaram a dizer: ó cara teu cabelo tá massa. Minha vó e minha tia que antes sempre mandavam eu cortar o meu cabelo, no começo me olhavam estranho e diziam, ah, teu cabelo é crespo e tal, por causa do tempo delas. E hoje minha vó até tira onda, diz que o cabelo tá bonito e entende, até compra meus cremes e shampoos. E uma parte que eu fui fraco é porque eu não me reconhecia, tipo, pra que esconder meu cabelo? Eu



não melhorei mais quem eu sou antes porque eu não me reconhecia.(Solano Trindade,2018)

Neste sentido, como afirma Gomes (2006), no tocante à expressão das identidades, é principalmente através do corpo que elas se materializam e se fazem perceber; portanto, especificamente, quanto à identidade negra, no Brasil, onde o racismo antinegro é de marca, ou seja, se expressa não por conta da origem histórico-social dos sujeitos, mas por conta dos traços cromáticos e fenotípicos corporais.

Por isso, todos aqueles que carregarem sobre seus corpos os traços associados ao grupo racial, historicamente associado a todo padrão do que deve ser rejeitado, serão constantemente impelidos a negar-se e enquadrar-se nos modelos e padrões de branquidade, associados ao bom e ao belo, em troca da suposta aceitação social, em um mundo que, de diversas maneiras tenta eliminar e manter silenciada e excluída toda uma população dos postos de representação simbólica de poder e beleza, porque também disso depende a manutenção e não contestação de privilégios e padrões de exclusão direta e simbólica.

Na realidade o conteúdo político da relação do negro e da negra com o cabelo não pode ser visto simplesmente no tipo de penteado adotado nem somente na intervenção estética utilizada, mas na articulação desses com a localização do negro no contexto histórico, social, cultural e racial.(GOMES, 2006, p. 202)

A autoaceitação, a positivação da negritude vai se dando processualmente, ao longo de toda a vida, ainda que, algumas vezes, possa parecer completo, ele está sempre sujeito a reformular-se, por uma série de fatores, experiências e posicionar-se de diferentes maneiras, em momentos distintos do mesmo período temporal.

Eu comecei a usar dread quando eu tinha 15 pra 16 anos, porque com 13 anos eu comecei a escutar reggae, só por moda porque os caba escutava. Aí eu via os cantor com dreads e fui olhar o que era, vi a cultura rastafári, me identifiquei, aí fiz a primeira vez com o cabelo natural, pequeno, mas depois tirei por causa do preconceito do povo, aí fiz e tirei de novo. E agora tô deixando crescer e não tô nem aí pro preconceito. Porque eu me identifiquei com esse cabelo; ele identifica muita coisa, porque na cultura africana os dreads significa raiz da vida, como se fosse uma raiz; seu corpo e sua vida uma árvore e as raízes são o cabelo, e eu quis usar por causa disso. Não sou um rastafári mas me identifico com a cultura.(Abdias Nascimento,2018)

O depoimento acima nos indica, como afirma Souza(1983), que, ainda que o sujeito negro empenhe-se em desligar-se dos processos de negação, auto-ódio e enquadramento nos padrões de branqueamento, que lhe são impostos, ele vai ser constantemente impelido a enquadrar-se novamente nos critérios que o impedem de ter "rosto próprio".

Conforme Gomes (2006), isto decorre do fato de que, ao perceberem-se expropriados do direito de verem-se espelhados na sociedade em que vivem e sentirem-se aceito plenamente como parte dela, muitos negros buscam sentir-se integrados a uma comunidade imaginada como perfeita e geralmente associada à África, ou a representações simbólicas que são suposta e historicamente relacionadas a ela.

Dessa forma, reitero que tanto o estilo de cabelo construído na diáspora ocidental, chamado afro ou Black, quanto o dreadlocks são expressões culturais negras que operam no contexto da diáspora. Tanto que nas sociedades africanas contemporâneas, estes estilos são considerados penteados do Primeiro Mundo. Sendo assim, mesmo que alguns negros e negras norte-americanos e brasileiros adotem tais estilos de cabelo com o intuito de “retorno à mãe África”, não há como negar que eles o fazem valendo-se de uma orientação moderna e contemporânea e da representação de uma África mítica criada por sujeitos que vivem nas metrópoles e nos centros urbanos ocidentais de onde tiram a sua imagem de negritude.(GOMES,2006, p. 226-227)

Especificamente, sobre o *rastafarianismo*, enquanto movimento histórico-cultural, e a adoção do cabelo *rastafári*, como identificação com a cultura diaspórica; na realidade, como indica a autora acima citada, ele não tem ligação original, ou essencialmente africana, na verdade, seu surgimento deu-se na Jamaica, país que faz parte do continente americano e que possui população predominantemente negra, onde surgiu também o reggae, ritmo que majoritariamente é associado aos negros e suas problemáticas histórico-sociais. Por isso, muitos equivocadamente, além de imaginar que a Jamaica se localiza na África, associam a origem do *rastafarianismo* também a ela<sup>23</sup>, com o intuito de poderem sentir-se parte de algo que não os rejeita, como se, relacionar-se com a África e com este movimento pudesse torná-los pertencentes,

---

<sup>23</sup>Sobre isto, ver: RABELO, Danilo. Rastafari: Identidade e Hibridismo Cultural na Jamaica (1930-1981). Tese de Doutorado em História. Universidade de Brasília. UNB, 2006.

aceitos e acolhidos por uma comunidade imaginária, como meio de contrapor isso à rejeição que sentem dentro da comunidade real da qual fazem parte.

No tocante à busca de aspectos comuns, em meio à diversidades dos processos identitários dos sujeitos, aqui mencionados, é interessante ressaltar que, nos processos de autoaceitação dos depoentes desta pesquisa, o fato de que, para três dos estudantes, a aceitação refletiu-se diretamente também nas relações afetivas e familiares, o que, para mim, é indicativo de que, a partir de seus corpos e suas posturas, eles se tornaram espelhos de liberdade e emancipação para os seus, como denota tanto a influência que um dos meninos refletiu, ao ver meninas assumindo seus cabelos naturais, como o fato de a avó de Solano Trindade, que desde sua infância recomendava que ele sempre cortasse seu cabelo “baixinho”, hoje não somente gosta, mas incentiva-o a cuidar dos cabelos.

Assim como é extremamente significativo perceber que, na medida em que “Beatriz Nascimento” começou a aceitar o seu cabelo, ela não só se reaproximou e reconstruiu a história de relacionamento com o pai, mas passou a partilhar com ele o autoamor e aceitação que tem construído.

Isso evidencia que, para sujeitos negros aceitarem seus traços fenotípicos e relacionarem-se com seu corpo, de maneira harmônica, é indício de descolonização de pensamento refletindo sobre o corpo. Neste sentido, como afirma Souza(1983), descolonizar o corpo é uma maneira de utilizá-lo como ferramenta política, é integrar-se, ainda que inconscientemente, ao movimento de mudança ou ampliação de padrões, de ressignificação da sua identidade e também de outros.

O negro tem problemas específicos que só ele pode resolver, embora possa contar com a solidariedade dos membros conscientes da sociedade. Entre seus problemas específicos está, entre outros, a alienação de seu corpo, de sua cor, de sua cultura, de sua história e conseqüentemente de sua “inferiorização” e baixa auto-estima; a falta de conscientização histórica e política etc. Graças a busca da identidade, que funciona como terapia de grupo, o negro poderá despojar-se de seu complexo de inferioridade e colocar-se em pé de igualdade com outros oprimidos, o que é uma condição preliminar para a luta coletiva.(MUNANGA. 2009,p.19)

Ainda que não seja com o objetivo de afirmação étnico-racial, há pessoas que aceitam seus crespos e cacheados e passam a ser referência e influência positiva para

outras pessoas, contribuindo para o processo de quebra de estigmas e aceitação da negritude, sem dor ou constrangimento profundo.

3.2- Interseccionando experiências e diálogos: as referências para além do espaço escolar, mobilizadas pelos estudantes do JAF , na construção da identidade racial

Imagem 5: Imagens de atividades com grupos de capoeira, maneiro-pau, rap e hip-hop, 2012-2017.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Lopes (2006) afirma que no Brasil as manifestações de racismo operam fundamentalmente em três dimensões: moral , intelectual e estética(LOPES,2006,p.21).

Assim sendo, toda proposta educacional, voltada para a educação das relações étnico-raciais e combate ao racismo, precisa procurar maneiras de intervir que reflitam nas compreensões em torno destas três dimensões.

Uma vez que já existe uma gama de dados indicando que, dentro do aspecto educacional, a população negra está em desvantagem em inúmeros critérios<sup>24</sup>, como o maior percentual nas taxas de analfabetismo, menor tempo de escolaridade, menor ingresso no ensino superior, menores índices de escolaridade familiar, é necessário, então, refletir sobre como a escola tem contribuído para isso e como pode intervir, no sentido de transformar essa realidade.

<sup>24</sup> Fontes: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/piora-na-qualidade-do-ensino-afeta-mais-estudantes-negros/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/piora-na-qualidade-do-ensino-afeta-mais-estudantes-negros/21206)  
<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/13406-pesquisas-registram-a-desigualdade-racial-nos-sistemas-de-ensino>

Compreendendo que estas diferenças nos indicadores socioeconômicos evidenciam apenas falta de oportunidade e de acesso, e não a falta de capacidade e competências (Lopes,2006,p.25), a escola precisa repensar e reformular suas práticas, com base nas realidades e contexto de seus estudantes.

Sobre isto, como indicam muitos dos estudiosos dos saberes escolares e das formas como estes se encontram e circulam dentro do espaço escolar, na contemporaneidade já não dá mais para que a escola estabeleça diálogos com os estudantes, levando em conta apenas aspectos formais e programáticos dos conteúdos estabelecidos nos currículos e materiais didáticos, de maneira geral.

Conforme Lopes (2006), além de atentar para os interesses político-sociais que transpassam os currículos e conteúdos, e de como eles podem contribuir para manutenção, ou transformação de realidades, é preciso romper com as tradicionais ideias sobre aprendizagem e formação de sentidos sobre a realidade dos estudantes, pois estes apreendem e constroem sentidos acerca de suas realidades e suas identidades, não apenas no espaço escolar, mas nas intersecções do saber escolar com outros saberes dos diversos espaços, nos quais interagem.

Nessa perspectiva, no tocante à memória e à identidade negra, no Brasil, como se sabe, ao longo da história, diversas foram as estratégias de luta da população negra por liberdade, por inclusão e pela manutenção de suas culturas e identidade, para resistir aos processos de exclusão e opressão.

Como afirmam Gonçalves,Silva (2000), mesmo que fora dos espaços de poder e representação política formais, sempre existiram outros espaços, onde a população negra se organizava, pelas pautas políticas, que se referiam ao acesso a direitos e à inclusão social e também por outras questões, outros laços de solidariedade, apoio e reconhecimento coletivo.

Segundo Gonçalves,Silva(2000), Pinho(2002) Silva(2005) , Domingues (2007), Oliveira (2009), desde tempos coloniais, a memória e a identidade negra têm resistido às tentativas de aniquilação , principalmente através dos espaços onde a memória e os saberes se perpassam independentes do apoio ou da tutela do Estado e suas estruturas oficiais, nas irmandades, nas confrarias, nos espaços religiosos de matriz africana, no sincretismo religioso, nos grupos de capoeira, nas agremiações intelectuais e/ou artístico-culturais, ou simplesmente pelo conhecimento, repasse e atualização de memórias, no seio familiar.

Conforme os pesquisadores mencionados, obviamente se pode tomar estes espaços como reservatórios de uma memória, ou de uma “identidade em essência”, mas, ainda que de maneiras diversas histórica e temporalmente, eles se constituíram e se constituem como espaços de objetivação de identidades.

As histórias e as memórias da resistência, que não foram incluídas nos roteiros da história oficial, sobreviveram dos encontros, das confluências, nas negociações das relações sociais cotidianas.

Assim, compreendo que, como indicam muitos estudiosos dessa temática, embora estas estratégias tenham se transformado, ao longo do tempo, elas ainda se mantêm também como espaços que podem influir, em maior ou menor medida, nas formas como os sujeitos se percebem e constroem suas identidades.

Por isso, como afirma Lopes (2006), se temos consciência de que o trabalho com a história e a cultura afro-brasileira é uma forma de restituir presença e dignidade à população negra, é necessário levar em conta e integrar estes outros espaços e os saberes produzidos neles, como de fundamental importância para ampliação de conhecimento histórico e quebra de visões limitadas e/ou folclorizadas sobre estes espaços.

Neste aspecto, a escola José Alves tem procurado integrar e dialogar com estes espaços e seus saberes, como de igual valor e importância, com os conteúdos já referenciados pelos livros didáticos, por exemplo, principalmente pelo fato de termos nos dado conta de que muitos dos nossos estudantes foram ou são parte desses espaços, e o encontro da capoeira com a escola tem sido positivo para a escola, enquanto exercício de prática de aprendizagem para além das tradicionais.

Além das apresentações que, no geral, ocorrem principalmente em novembro, diálogos sobre os sentidos e os significados da capoeira, ao longo do tempo, são uma estratégia de aproximação dos estudantes à história e acultura afro-brasileira e de desconstrução do racismo.

Eu entrei na capoeira de oito pra nove anos e lá eu descobri que lá tinha outros garotos negros com quem eu podia conversar de igual pra igual. Mas sobre história dos negros só aprendi o básico mesmo, tipo que os negros foram trazidos lá da África, que criou a capoeira para se defender. **É porque não é só em questão, tipo da história, tal, dos negros. É mais uma questão de coisa interior mesmo; o que o cara sente com a energia da capoeira.** Teve mais importância os valores que a capoeira trouxe, do que eu aprendi com a história. A capoeira me trouxe mais valores como respeito, camaradagem, essas coisas, mais questão interior do que a história em si. É porque o cara tem que

tá dentro para sentir, tem que sentir, é sentimento, não é palavras.  
(Luiz Gama,2018, Grifos da autora)

Sobre a capoeira, enquanto manifestação cultural relacionada a processos de resistência da população negra, no Brasil, ela tem uma longa história , que perpassa a sua censura, proibição e criminalização, que perdurou do período colonial até 1937, quando deixou de constar como crime no código penal, e passou a ser ressignificada como manifestação da cultura popular brasileira, a sua patrimonialização oficial em 2008, quando foi registrada e reconhecida, enquanto patrimônio cultural brasileiro, e as diversas ressignificações e usos que tem adquirido no presente.

Embora como indica Oliveira (2009), em sua pesquisa intitulada “*Capoeira , Identidade e Gênero*”, não possamos associar a capoeira sempre aos mesmos sentidos e significados, pois ela, como toda manifestação histórico-cultural, também se atualiza, conforme as tensões e interesse sócio-políticos que a afetam, a cada período histórico.

Ainda que hoje ela seja popularizada e praticada por negros e não-negros, também não se pode desconectá-la da história do grupo, ao qual sua origem se relaciona, mesmo porque, no imaginário coletivo, majoritariamente ela ainda é associada a negros, pobres, e, em se tratando de Brasil, ela é praticada não somente, mas predominantemente, em áreas e por populações periféricas e marginalizadas.

Eu entrei no projeto Menino Jesus, com nove meses, no berçário, na capoeira entrei com quatro anos. Na capoeira nós aprendemos sobre Zumbi, Besouro, Maculelê e outros; dos quilombos, dos navios negreiro, das senzalas. Pra mim eles são as pessoas mais valentes que existiram por que eles não lutaram só por si, e sim pelo seu povo que tanto sofria na escravidão, eles foram como guerreiros ou guerreiras que escreveram a história do povo negro. A capoeira mudou minha vida, ela me fez e faz entender o sentido de viver numa vida onde a pessoa não tenha pensamentos negativo e maldade na vida. Sem capoeira meu negócio era briga. (Abdias Nascimento,2018)

Sobrevivendo principalmente por iniciativa daqueles que a têm como mais um meio de ajuda na sobrevivência, no caso de mestres que são remunerados, porque integram projetos sociais, com apoio público ou privado, mas que têm também o compromisso de repasse de conhecimentos do que aprenderam sobre a capoeira.

Dado que nas músicas, nas histórias e nos personagens que são cantados nas rodas, predominantemente rememoram e atualizam histórias e sentidos sobre a luta da população negra brasileira, por liberdade e direitos , é possível afirmar que a capoeira

também se constitui como espaço de presentificação de memórias e constituição de identidades.

Entendo, pois, como afirma Oliveira (2009) especificamente sobre a capoeira e como afirmam Hall (2002,2010) e Silva (2002), sobre identidades de maneira geral, que nenhum lugar, ou mesmo uma manifestação cultural vai possuir uma identidade única e essencial, assim como os diferentes grupos de capoeira que existem no Brasil, ou mesmo dentro de uma mesma cidade podem possuir diferenças entre si; os praticantes de capoeira não terão todos os mesmos sentimentos e impressões sobre ela.

Óbvio que a partilha de valores, que perpassam estes grupos, como indicam os depoimentos, assim como o sentimento de identificação e pertencimento para com ela não se dá apenas entre sujeitos negros, ou sujeitos que já ingressaram nela sabendo-se negros, mas suponho que as experiências anteriores e exteriores a ela, também influem nos sentimentos e impressões dos sujeitos sobre ela.

Tem três anos que eu sou da capoeira, eu vi uma apresentação numa praça e tinha uma menina que estudava aqui que era, aí perguntei a ela: é pago? E ela disse, não. Aí eu fui com ela e fiquei. E a capoeira contribuiu porque muita gente acha que capoeira é só pra homem, mulher não pode se meter, mas meu mestre sempre disse que um lugar sem mulher não é um lugar. E me ajudou bastante, porque eu era muito na minha, não gostava de me meter com nada que eu pudesse ser prejudicada, tipo com minha família mesmo, porque pra eu entrar na capoeira com minha família mesmo fui uma desordem lá em casa, porque não queriam aceitar. E a capoeira ainda sofre muito preconceito dizem que é macumba, a gente não é aceita em todo lugar, às vezes as pessoas quando a gente anda de *abadá* na rua, tiram onda com a gente, mas a capoeira ensina a gente a enfrentar o preconceito né. E por conta de uma gincana uns dois anos atrás que teve na capoeira, eu tive que estudar a história de mulheres negras, aprendi a história de Dandara, de Tereza de Benguela, então vi que as mulheres também sempre tiveram na luta. Então a capoeira também foi muito importante para me reconhecer como mulher negra, porque na minha família quando eu digo que sou negra eles ficam me contrariando, porque eles dizem que sou parda, não se aceitam, apesar de eu ver todos eles como negros.(Dandara, 2018)

Assim, suponho que as experiências de identificação e pertencimento de sujeitos não-negros praticantes de capoeira, que vivem imersos numa cultura onde têm suas imagens constantemente representadas positivamente, são diferentes das experiências e sentimentos que se constituirão, a partir dela, por sujeitos negros, que majoritariamente são e se percebem excluídos de outros espaços de memória e representação simbólica.



No caso da entrevistada, o fato de ser negra e mulher, inserida em um grupo de capoeira, possibilitou a ela ampliação de narrativas sobre a participação de personagens femininas na capoeira, o que tanto fortaleceu seu sentimento de pertencimento à capoeira, como também a sua identidade, enquanto mulher negra.

Creio que existe, às vezes conscientemente, outras inconscientemente, um sentimento de identificação que é mobilizado, na medida em que passam a se perceber representados nas histórias e nas imagens, principalmente porque a capoeira majoritariamente mobiliza imagens de negros, enquanto protagonistas ativos da história, enquanto que as narrativas históricas presentes nos livros e nas salas de aula, de maneira geral, ainda limitam a história dos negros à condição da escravização e subalternização.

Obviamente, ninguém ingressa na capoeira, ou no candomblé, por exemplo, necessariamente buscando entender sua origem histórico-social, ou racial; as motivações no geral serão sempre muito diversas, e os sentimentos mobilizados pelos seus praticantes serão também influenciados ou interseccionados com outras experiências e saberes, que os sujeitos carregam, como nos indicam os relatos mencionados aqui.

Outra linguagem, também contributiva para processos de identificação e mobilização de sensação de pertencimento, mencionada na fala dos três garotos participantes desta pesquisa, foi a música.

Desde uns dez anos que eu gosto de ouvir cantores negros que falavam dos problemas que passavam, Racionais, San Joe, e não era por questão de ser negro, mas porque eu me identificava com o que eles cantavam, eles cantam a realidade.(Solano Trindade,2018)

Não posso dar conta aqui de aprofundar a discussão sobre como alguns ritmos musicais, que têm suas origens relacionadas à negritude, foram historicamente marginalizados ou estereotipados, tal qual o ser negro, sendo historicamente associados ao ruim, feio, coisa de malandro, bandido ou vagabundo, como o samba, o reggae, o hip-hop, o funk , estilos que predominantemente continuam sendo associados às populações periféricas de grandes áreas urbanas, e que, em muitas vezes, no caso do reggae, rap e do hip-hop, no Brasil, continuam sendo ou tendo, a crítica social às misérias e às desigualdades sociais, como tema principal.

Teve um tempo, depois das coisas que eu passei lá na outra escola, que eu parei de dizer e de pensar em ser “nego”, aí comecei a me aceitar mais depois que comecei a estudar a história de Bob Marley, Alpha Blondy, Mano Brown, Sabotage, Snoop Dogg. Quando comecei a estudar a vida de Snoop Dogg vi que a vida dele era quase igual a minha, cresceu num gueto, não teve oportunidade, apoio da sociedade, era discriminado, as músicas dele o povo julgava como música de bandido, mas ele só cantava a realidade dele, que era parecida com a minha, porque onde eu cresci tinha boca de fumo, traficante, só que os traficantes de lá conversava, sentava com a gente, ria e num tinha essa besteira de querer ser o dono do pedaço. (Abdias do Nascimento, 2018)

É interessante mencionar que alguns destes estilos são acessados massivamente por muitos jovens, mesmo não estando entre os ritmos ou estilos mais apresentados e tocados em programas de rádios e Tvs. Constatando isto, em minhas salas de aula, nos diálogos com os estudantes que, muitas vezes, me apresentam e me sugerem músicas, bandas e cantores nestes estilos, os quais nunca vi serem mencionados nos grandes veículos de comunicação em massa e que mantêm tom de crítica social e histórica.

O que para mim, constitui indício de resistência e fissura nas estruturas de poder e massificação cultural, apesar de todo o peso de uma indústria cultural que atua, no intuito da promoção de uma homogeneização de gostos, e se fundamenta no menosprezo, marginalização e negação de espaços para vozes e estilos musicais que propagam contestação e incômodos aos que desejam a manutenção da coesão opressora, às custas do silenciamento de tantas questões e problemáticas sociais, reforçando o que afirma Hall (2010) sobre as fissuras que alguns grupos e algumas estratégias conseguem provocar, lenta e silenciosamente, mesmo em um contexto tão marcado por estratégias de massificação e homogeneização cultural, como o que vivemos atualmente.

Assim, para muitos estudantes, os debates que a escola deveria apresentar, ou apresenta, mas de forma que nem sempre se identificam e compreendem, eles tomam consciência ou associam alguns temas relacionados às suas vivências, não necessariamente pelo conhecimento histórico-escolar sobre o passado, mas por vezes que falam sobre suas realidades presentes.

É importante ressaltar que, no tocante a influenciarem processos de reconhecimento racial, estes estilos musicais influenciam jovens negros e periféricos, tanto pelo fato de abordarem realidades do tempo presente, como também pelo fato de os grupos ou os cantores, que se tornam referências, autoafirmarem-se negros, tanto

em posicionamentos públicos quanto em suas letras musicais, como é o caso de Mano Brown e Sabotage, cantores de rap, citados por dois dos depoentes desta pesquisa.

Portanto, perceber-se apresentado em imagens e falas, para além do lugar do “outro”, ou do objeto de estudo sempre falado em terceira pessoa gramatical, contribui significativamente para desenvolvimento de estima sócio-racial, entendimentos e constituição de identidades.

Por isso, é preciso considerar os processos de constituição de identidades para além da escola, dos conteúdos e das práticas do ensino de História, pois eles ocorrem em muitos outros discursos e não apenas naqueles que se situam e fundamentam no passado dos negros; ao passo que muitos autores e pesquisadores definem a reabilitação de um passado e de uma história dos negros e da África, por considerarem isto de fundamental importância para restituição da estima e humanidade negra, Fanon (2008) afirma:

De modo algum devo me empenhar em ressuscitar uma civilização negra injustamente ignorada. Não sou homem de passados. Não quero cantar o passado às custas do meu presente e do meu devir”( FANON, 2008, p.187).

Para ele, isto significaria render-se diante das bases de pensamento europeu, uma vez que é preciso provar que os povos negros se assemelhavam, ou ultrapassavam os europeus em capacidades ou habilidades tecnológicas, para serem valorizados e respeitados, enquanto humanos, no presente.

Não levamos a ingenuidade até o ponto de acreditar que os apelos à razão ou ao respeito pelo homem possam mudar a realidade. Para o preto que trabalha nas plantações de cana em Robert só há uma solução, a luta. E essa luta, ele a empreenderá e a conduzirá não após uma análise marxista ou idealista, mas porque, simplesmente, ele só poderá conceber sua existência através de um combate contra a exploração, a miséria e a fome. Jamais pensaríamos em pedir a esses pretos que corrijam sua concepção da história. Aliás, estamos persuadidos de que, sem o saber, eles comungam com o nosso ponto de vista, habituados que estão a falar e a pensar em termos de atualidade. Os poucos companheiros operários que tive a ocasião de encontrar em Paris nunca se preocuparam com a descoberta de um passado negro. Sabiam que eram negros, mas, diziam-me, isso não muda nada de nada. (FANON, 2008, p.185-186)

Conciliando os dois pontos de vista, acreditamos que, para alguns, a identidade ou as construções em torno dela podem se dar pela história e pelo passado, para outras, isto vai se dar fundamentalmente, a partir do presente.

Contudo, mesmo aqueles que não embasarem suas percepções em conhecimentos sobre o passado, não estão livres de serem submetidos ao ideário que foi construído lá; por isso, é óbvio que não é possível diminuir ou desprezar as ressonâncias do passado e das formas como ele foi e é contado.

Compreender a construção do racismo, a partir do século XVI, sua consolidação, a partir das teorias racialistas do século XIX, relacionado às práticas colonialistas europeias e à expansão/afirmação do capitalismo, e de toda a lógica de pensamento racional e epistemológico europeu, nos ajuda a perceber o nível de entranhamento social dessas ideias e seus reflexos no presente.

Lógica esta que se definiu e se mantém como justificadora, legitimadora e naturalizadora de processos de hierarquização, exploração de áreas geográficas e grupos étnico-raciais, sendo reproduzida de maneiras variadas, com novos discursos e conceitos que mantêm as mesmas lógicas de entendimento.

Portanto, como afirmam Gomes(2005) e Silva (2005), cabe também à escola contemplar as experiências e a vida vivida, no dia-a-dia dos grupos menosprezados pela sociedade; então, estaremos ensinando e aprendendo a história brasileira integralmente realizada. (SILVA,2005,p.)

É preciso abrir esse debate e tocar com força nessa questão tão delicada. Caso contrário, continuaremos acreditando que a implementação de práticas anti-racistas no interior da escola só dependerá do maior acesso à informação ou do processo ideológico de politização das consciências dos docentes. Reafirmo que é preciso construir novas práticas. Julgo ser necessário que os(as) educadores(as) se coloquem na fronteira desse debate e que a cobrança de novas posturas diante da questão racial passe a ser uma realidade, não só dos movimentos negros, mas também dos educadores, dos sindicatos e dos centros de formação de professores. Quem sabe assim poderemos partir para iniciativas concretas, desenvolvendo projetos pedagógicos juntamente com a comunidade negra, com as ONG's e com os movimentos sociais. Assim, poderemos realizar discussões na escola que trabalhem temas como: a influência da mídia, a religião, a cultura, a estética, a corporeidade, a música, a arte, os movimentos culturais, na perspectiva afro-brasileira. Essas e outras temáticas podem e devem ser realizadas ao longo do processo escolar e não somente nas datas comemorativas, na semana do folclore ou durante a semana da cultura.(GOMES, 2005,p.151)

E, neste sentido, levar em conta, apropriar-nos e utilizarmos outras linguagens, outros saberes e entendimentos que os estudantes já conhecem e carregam consigo, pode ser extremamente contributivo para que as formas de diálogo e interação entre estudantes e professores, espaço escolar e outros espaços sejam, de fato, frutíferas e contributivas para processos de aprofundamento de compreensão das realidades, em que os estudantes se inserem.

Logicamente, o simples fato, por exemplo, de os estudantes entrarem em contato com conhecimentos históricos e de crítica social, seja através de outros espaços de socialização, dos quais fazem parte, seja através das músicas, da TV, da internet, isso não significa que estes outros espaços eliminam a importância do espaço escolar e dos conteúdos que circulam por ele tradicionalmente.

O fato de estudantes entrarem em contato, fora do espaço escolar, com outras linguagens e saberes que também são significativos para eles, não significa que eles sempre compreendem integral e profundamente as mensagens e as intenções destes saberes e discursos, ou que percebem e entendem sempre a relação entre estes outros conteúdos e a história do país, de seu grupo racial e da sua sociedade.

Nas minhas salas de aula, por exemplo, na medida em que procuro utilizar a música, especialmente estilos musicais consumidos pelos estudantes (reggae, rap, hip-hop, funk, rock, forró) que permitem estabelecer relações e debates históricos, muitas vezes já me deparei com situações em que, apesar de os estudantes se identificarem com o conteúdo de crítica e contestação de algumas letras musicais, ao mesmo tempo repetem falas e posicionamentos políticos do senso comum, extremamente contraditórios até com os discursos, com os quais se identificam a partir de músicas.

Isso evidencia que a especificidade dos debates e diálogos, estabelecidos em sala de aula, continua sendo extremamente importante, e que, na medida em que a escola utiliza outras linguagens significativas para os estudantes, ela contribui inclusive para que eles possam ampliar suas compreensões e percepções sobre os conteúdos que estes outros espaços e discursos carregam.

Isto em si seria e é, na medida em que de fato se efetiva, uma estratégia enriquecedora dos processos de aprendizagem, não apenas para os estudantes, mas também para a escola e os educadores como um todo, na medida em que considerarem que não apenas os estudantes, mas eles também podem aprender e enriquecer suas práticas.

### 3.3 – O direito à fala e o empoderamento a partir da escola: práticas pedagógicas do JAF que impactam no reconhecimento e afirmação positiva da negritude entre estudantes

*Maria-Nova levantou-se dizendo que, sobre escravos e libertação ela teria que contar muitas vidas. Que tomaria a aula toda e não sabia se era bem isso que a professora queria. Tinha que contar sobre uma senzala, que, hoje, seus moradores não estavam libertos, pois não tinham nenhuma condição de vida. (...) Era uma História muito grande! Uma história viva que nascia das pessoas, do hoje, do agora.(...)Assentou-se e, pela primeira vez, veio-lhe um pensamento: quem sabe escreveria esta história um dia? Quem sabe passaria para o papel o que estava escrito, cravado e gravado no seu corpo, na sua alma, na sua mente. (EVARISTO, 2006, p.137-138.)*

A escritora Conceição Evaristo, que representa hoje um dos principais nomes no meio literário, do estilo que tem se denominado chamar de, *literatura afro-brasileira*, ou *literatura negra*, na obra *Becos da Memória* (2006), entrelaça memórias e vozes negras de diferentes tempos e espaços, do período escravocrata aos dias atuais, dos ambientes rurais e urbanos.

A partir da personagem Maria-Nova, narradora e também vivenciadora dos fatos que narra, partindo do tempo presente e da favela, ambiente que a personagem identifica como resultante da antiga estrutura escravocrata, a autora elabora uma escrita que estabelece relações entre passado e presente, memórias e construção de sentidos sobre a realidade atual da personagem e da coletividade à qual ela pertence.

Os escritos literários de Conceição Evaristo, a forma como apresenta e coloca a fala da personagem central da obra, nos remete a pensar nas necessidades de fala para compreensão da realidade, em que se vive, pois, na medida em que se narra, se reflete e articula compreensões sobre si e o ambiente onde vive.

Nessa perspectiva, a obra não é apenas uma tentativa de promover crítica política e social sobre implicações e entre o passado e o presente de exclusões, mas é primordialmente, como afirma a própria autora, em entrevistas e posicionamentos públicos sobre seus trabalhos de maneira geral, o exercício de tornar visíveis sujeitos e pontos de vista historicamente negligenciados, como autores e como personagens ativos, tanto na historiografia oficial do Brasil como na literatura que circula pelos meios acadêmicos e escolares.

Dado que, numa sociedade que se estruturou, a partir do racismo e da negação de qualquer entendimento positivo sobre a negritude, mesmo com todo o empenho dos movimentos sociais negros em despojar a identidade negra de toda a carga de preconceitos e estereótipos, que foram embutidos nela, no senso comum predominantemente, ainda circulam os entendimentos equivocados e a negação.

Portanto, o processo de ressignificação positiva da negritude é um processo ainda por se completar e de desenrolar constantemente, que demanda não apenas a promoção de conhecimento teórico ou histórico em torno das condições e interesses que influíram e influem na persistência da negação da identidade negra, mas, essencialmente, exige mudanças de posturas coletivas, promoção de experiências, vivências que provoquem nos sujeitos negros e não-negros, ampliação e internalização de entendimentos que os possibilitem perceber e confrontar as ideologias e os padrões que sustentam o racismo, das formas mais explícitas às mais sutis.

Estes estímulos positivos se relacionam a um conjunto de ações político-estruturais e de efeitos práticos, simbólicos e objetivos, as quais, segundo Domingues (2007), o movimento social negro aponta efetivamente, desde a década de 1950, como essenciais para desconstrução do imaginário coletivo racista, além da inclusão educacional e socioeconômica, a inclusão da imagem negra com positividade nos arcabouços de representação social imagética, a reflexão constante sobre as perspectivas históricas apresentadas sobre a população negra, no Brasil e no mundo.

E em se tratando do espaço escolar, acima de tudo, como indica Gonçalves (1985), hooks (2006) e Arroyo (2014), quebrar com os processos de negação e silenciamento dos sujeitos que se veem excluídos, de diversas formas, dentro e fora do espaço escolar.

Como indica Gomes (2005), é necessário não somente reformular arcabouços teóricos e conceituais, utilizados pela sociedade e escola, mas sobretudo é necessário efetivar práticas que operem na desconstrução de imaginários racistas, que possibilitem novas experiências que levem os estudantes, de maneira geral, mas principalmente os mais afetados por processos de exclusão, silenciamento e inferiorização, a se perceberem enquanto sujeitos com direito à fala e a protagonismo social.

Pois, segundo Lopes(2006), é na medida em que mudanças neste sentido forem se operando que o *currículo cotidiano* da escola vai, de fato, sendo transformado, no intuito de tornar realmente o espaço escolar num espaço que lida com as diferenças, sem no entanto, hierarquizá-las, ignorá-las ou silenciá-las.

Sobre isto, em 1985, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, em sua dissertação de mestrado intitulada: “*O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial*”, denunciava o quanto o fato de a escola ignorar o racismo e seus efeitos nos estudantes dos primeiros anos do ensino fundamental, refletia negativamente nos estudantes e permitia a continuidade da reprodução do racismo entre eles desde o início da vida escolar.

Dialogando com o que afirmou Gonçalves(1985) , apesar de os sujeitos participantes do estudo dele serem de outro espaço geográfico, no caso, estudantes de escolas públicas, em Minas Gerais, na década de 1980 do século XX, e todos os participantes desta escrita terem iniciado a vida escolar, de início pra meados da primeira década do século atual.

Todos foram, em algum momento, atingidos pelo silenciamento, pela ignorância e negligência, quanto aos reflexos do racismo , que permanecem tanto no espaço escolar como fora dele, ainda que, nesta última década, paulatinamente, vozes denunciantes e proponentes de estratégias para quebra do silenciamento estejam se erguendo e já promovam fissuras importantes.

Majoritariamente, a negação ou o silenciamento sobre os males do racismo ainda permanece, no espaço escolar e na sociedade como um todo; por isso, é necessário construir outras narrativas, criar mecanismos de escuta e autorreflexão, pois a escola também é afetada pela equivocada ideia de que debater sobre o racismo é ameaçar a suposta coesão hegemônica e harmônica, que a escola deve promover, ainda de acordo com o papel e função histórico-social que foi atribuído a ela, no século XIX.

Por isso, como afirma Guimarães (1999), é necessário, antes de mais nada, quebrar o tabu, promover o debate e possibilitar a fala dos que já chegam a ela convencidos de que têm que manter seus relatos , traumas e dores sufocadas.

Por mais que pareça óbvio, algo que a minha experiência e observação me ensinaram é que, antes de dizer que eles falem , é preciso criar momentos e estratégias, para que saibam que podem falar, que têm o direito de falar, uma vez que, como indica Silva(2011), as narrativas e os personagens históricos predominantes nos livros didáticos, de maneira geral, implicitamente são desestimuladores da ideia de que suas histórias, suas narrativas e suas percepções sobre si e o mundo são válidas.

Uma vez que a manutenção de uma história que privilegia grandes narrativas, nomes e acontecimentos referenciados em perspectivas históricas eurocentradas



eelitistas, é necessário não aprisionar a representação imagética e simbólica dos negros, nas representações do passado, das dores e sofrimentos do período escravocrata.

Isto se constitui um desafio, há muito já posto pelos movimentos sociais negros e pesquisadores das questões raciais no Brasil, para a historiografia e para a História, enquanto disciplina escolar, buscar e dialogar com outras linguagens, imagens e saberes do presente e não nos limitar aos lugares e materiais comuns que continuam, com muito poucas alterações, a apresentar um repertório engessado, no que diz respeito às representações e ligações entre passado e presente da população negra brasileira.

Como defendem a escritora Conceição Evaristo e Gonçalves (1983) é preciso acentuar a fala daqueles que nunca foram ouvidos, porque isto se constitui em um processo de humanização.

Certamente a escola ao processar a quebra do silêncio de todos sobre a discriminação racial elabora importante conjunto de noções a respeito da escravidão negra da libertação real dos livros da ação policial contra o cidadão negro da omissão da justiça nos casos de racismo e sem dúvida do analfabetismo que assola a comunidade negra, bem como do essencial à educação da criança negra página (GONÇALVES,1983, p.322 320)

Nesta perspectiva, segundo hooks (2013), toda escola e todo educador que visem de fato contribuir para a construção de uma sociedade de fato igualitária, devem atentar para o fato de que ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas dos nossos alunos, é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (HOOKS,2013,p.25)

Lopes (2006) afirma que, quando a escola é tensionada pela sociedade a se posicionar frente a alguma problemática de grande impacto social, seja ela momentânea, ou recorrente, corre-se sempre o risco de que ela recorra à “*pedagogia do exótico*”, ou “*pedagogia de eventos*”. Sendo que nem sempre as temáticas abordadas em alguns momentos, de fato se firmam como parte do currículo formal ou cotidiano da escola, às vezes constituindo-se em meras respostas momentâneas ou ocasionais.

No entanto, outras vezes, estes projetos podem funcionar como poderosas fagulhas mobilizadoras, desde que eles proporcionem experiências integradas e significativas para os sujeitos envolvidos que os levem a incorporar a temática ou pauta, no currículo formal e cotidiano da escola.

Eu acho que a escola e as aulas de história contribuiu pouco, pouco mesmo, de 100%, 1%. Questão da história da escravidão e tal, que os negros veio, que eu sou também capoeirista, além disso, questão sociológica dos debates que acontecia na sala, poucos debates sobre isso, mas o pouco ainda fez uma diferença, em questão das minorias, das desigualdades, tinha gente que falava que não, que era mimimi, vitimismo. Mas é isso, em questão dos debates de sala de aula, fez eu ter a visão que não só ali, mas eu tinha que procurar fora, aí foi o que me fez procurar fora; a maioria das coisas que eu aprendi sobre empoderamento essas coisas foi na internet, embora quase não tem homens negros falando sobre essas coisas, eu sinto falta de homens falando sobre isso, cabelo, empoderamento, e tal, é mais mulheres, eu procuro. Porque ouvia, tinha Semana Afro, mas tudo ficava naquela semana, o resto do ano era esquecido. **Teve professor que chegava pra mim , pros meninos falava: você não vai conseguir isso, você vai ser gari.Tipo, menosprezava nós por nós ser danado, não sei se tem a ver questão de cor, mas tinham outros meninos negros também, aí tipo sempre era nós.** Falava: você não vai conseguir! Não vai entrar em universidade, vai trabalhar pra mim! Teve professor que falou isso, aí eu, não, de boa, vou provar que não vou trabalhar para o senhor, mas vou ser colega de profissão do senhor, vai ser diferente!(Luiz Gama,2018,Grifos da autora)

Conforme afirma Oliveira (2007), situações em que alunos negros são tratados com maior severidade, ou mesmo com o olhar da subestimação de suas capacidades intelectuais, são reveladoras do imaginário racista, reproduzido pela sociedade, de maneira geral, inclusive no espaço escolar por professores, em decorrência da tão apregoada e persistente imagem do ser negro, enquanto inferior e subalterno.

O interlocutor, anteriormente citado, estudou na escola até 2014; apesar de não saber precisar em que ano exatamente passou por essa situação, conforme indicam estudos neste sentido, episódios como este infelizmente são muito comuns, em espaços escolares, e denunciadores tanto da má formação dos professores para com estas questões, como também dos efeitos violentos que situações como esta provocam; apesar de se sentir profundamente agredido e incomodado com a situação, ele nunca a denunciou ou a contestou quando estudante.

Contudo, embora ele avalie que a escola pouco contribuiu para o seu processo de empoderamento e autoaceitação, reconhece e evidencia que os estímulos da escola e das aulas foram de fundamental importância para que buscasse ampliar compreensões sobre aquilo que, no seu ponto de vista, a escola deixava a desejar.

A este respeito, penso que convém ressaltar o quanto a ideia e o debate sobre *empoderamento* também têm pautado as ações da escola, embora nunca tenhamos

parado para refletir coletivamente sobre a profundidade do conceito e implicações de seu uso.

Conforme Ribeiro(2017), embora alguns rejeitem o conceito e considerem que ele esteja se banalizando, para outros, especialmente para muitas feministas negras brasileiras , este conceito é essencial para as pautas afirmativas da negritude, uma vez que se entende que processo de *empoderamento* não diz respeito apenas à aceitação individual.

Para o feminismo negro, empoderamento possui um significado coletivo. Trata-se de empoderar a si e aos outros e colocar mulheres como sujeitos ativos na mudança. Como diz bell hooks(nascida Gloria Watkins e que adotou o nome de sua bisavó e pede que o usem assim em minúsculo), o empoderamento diz respeito a mudanças sociais, numa perspectiva antirracista, antielitista e antissexista por meio das mudanças instituições sociais e consciências individuais. Para hooks é necessário criar estratégias de empoderamento no cotidiano, em nossas experiências habituais no sentido de reivindicar nosso direito à humanidade.(RIBEIRO,2017)

Desta maneira, empoderar-se significa modificar o olhar não apenas para si mesmo , mas também para aqueles a quem você sempre percebeu ou passa a perceber como semelhantes, por partilhar dores, problemáticas ou condição histórico-social comum, ainda que, obviamente este sentimento de partilha e solidariedade, frente a problemáticas, não ocorra instantaneamente; iniciam-se possibilidades de ele se desenrolar processualmente, como indicam os relatos dos sujeitos desta pesquisa.

Pra ser sincero o que me ajudou bastante foi eu consegui abrir minha mente e descobrir quem eu sou, mas o José Alves me ajudou, pelo fato de eu não sair pedindo ajuda a ninguém, eu acho que muita gente me ajudou, mas sem saber, até porque quando falava em sala, aí eu ficava: Ah não! já ficava meio assim: ah negro, tão falando de negro! Meu Deus ! Eu já ficava constrangido, o assunto me constrangia, porque eu não me aceitava e tuas aulas me constrangia muito (risos). Mas foi a escola quem me ajudou a desencadear meu pensamento e descobrir quem eu sou, mas eu também ouvia Racionais, e também me ajudaram a me reconhecer, mas eu sou minha maior inspiração, gosto mais de me inspirar nas pessoas do dia a dia. (Solano Trindade,2018)

Nesta perspectiva, como afirma Lopes(2006), mesmo que com ações pontuais, muitas vezes, a escola pode afetar sujeitos, de maneira que não seja possível mensurar facilmente, mesmo porque, quanto à construção das identidades, os processos de

construção, reformulação e afirmação , no geral, exigem desconstruções que só ocorrem e se tornam perceptíveis , processual e lentamente.

O depoimento acima também permite a reflexão sobre outra questão, para a qual a escola e professores, de maneira geral, têm que se atentar. Como alerta Oliveira(2007), há que se ter sempre o cuidado para não tomar os estudantes negros como o objeto de estudo, o exótico da sala de aula, como infelizmente alguns professores, mesmo que inconscientemente fazem, ao debater o tema escravidão, por exemplo, apontar ou mencionar os estudantes negros presentes na sala de aula, estratégia esta que pode gerar profundo constrangimento e desconforto a estudantes.

Todavia, como indica Guimarães(1999), debater as questões raciais, falar sobre as problemáticas que afetam a população negra no presente, por ser ainda um assunto tabu e incômodo para a sociedade, de maneira geral, dificilmente vai ser algo que se dê, sem gerar conflitos ou constrangimentos, por mínimos que sejam, mas isto também faz parte do processo de quebra do silêncio imposto em torno dessas questões.

No caso da escola José Alves de Figueiredo, penso que, embora seja possível identificar, talvez até hoje, diversas situações de reprodução de racismo, inclusive por parte de professores, como as situações descritas nos relatos acima, e apontar incongruências na execução do projeto de trabalho com as questões raciais, tais como o fato de, no geral, nem sempre as questões serem realmente debatidas satisfatoriamente, de forma transdisciplinar, ao longo de todo o ano letivo, como preconiza o projeto formal; ou o fato de a escola nem sempre conseguir promover ações/atividades que atinjam a todos os estudantes, da mesma maneira, porque isto depende de uma série de fatores comuns à realidade do funcionamento da escola.

Dentre eles, inclusive a estrutura física da escola, como não dispomos de auditório, ou espaço amplo o suficiente, onde podemos reunir confortavelmente todas as turmas de uma só vez, geralmente, quando ocorrem, sejam oficinas, palestras, rodas de conversa, ao longo do ano, geralmente temos sempre que selecionar turmas ou quantidade de alunos para cada atividade/evento que vá acontecer.

Noutras vezes, decorre de questões das relações e disponibilidades das parcerias que estabelecemos, existem atividades que dificilmente podem contemplar todo o público da escola, ao mesmo tempo.

No entanto, como meu objetivo, por ora, é identificar e mensurar reflexos da atuação pedagógica antirracista da escola, creio que, ainda que sempre com aspectos a melhorar, principalmente quanto à cotidianidade e frequência transversal das

abordagens, pelo menos, conforme indicam as leis educacionais sobre a questão, o fato de o projeto continuar se efetivando, há oito anos seguidos, o fato de ele ser mencionado por estudantes e professores da escola como algo que, de fato, já faz parte do currículo oficial e da identidade da escola, o que constitui evidência de sua incorporação e enraizamento na cultura cotidiana da escola, e por isso é possível identificar reflexos coletivos disto, nos sujeitos que compõem a escola como um todo.

O que não significa que a escola e todos os seus componentes estão livres de reproduzir racismo em palavras e práticas, mas indica que pelo menos há um processo contínuo de reflexão, atenção e sensibilidade para com estas questões que tem se fortalecido, na medida em que o projeto, ainda que nem sempre se efetive como deveria, está incorporado como mais que um evento ocasional, e sim um desafio constante, quanto a posicionamentos e abordagens pedagógicas, quanto às questões raciais, no cotidiano escolar.

Além do que, os eventos/atividades, que geram interação e protagonismo principalmente dos estudantes negros, são essenciais para afetar as subjetividades, porém, mais que isso, é importante que eles se sintam acolhidos e igualmente tratados cotidianamente.

A Semana Afro foi o que fez eu querer vir pra cá, desde que eu estudava no Aldegundes, eu vim com a capoeira me apresentar e gostei da escola, porque diferente de outras escolas que não dá espaço, nem importância à cor negra, essa dá. Na semana a gente interage, alunos brancos e negros, nas equipe, faz poema, e eu gosto porque não sou bom em palavras, mas escrever eu gosto, eu me sinto libertado, é tipo um desabafo. Lá na outra a escola eu não me sentia a vontade, e sempre gostei daqui, nessa escola todo mundo trata a gente com igualdade, os professor sabe respeitar, é como minha mãe diz, eles sabe olhar olho no olho. A direção se importa, sabe conversar e tratar a gente. Nas aulas de história a gente estuda mais sobre a escravidão, as desigualdade, mais isso acontece pouco.(Abdias Nascimento,2018)

Como já disse, no capítulo anterior, há percepções sobre a profundidade do trabalho que a E.E.M. José Alves tem desenvolvido que somente agora, diante da reflexividade exigida nesta escrita é que me dei conta.

Como indica o depoimento acima, apesar de podermos considerar que o afeto para com a escola, por parte do entrevistado, possa se dever às experiências traumáticas que vivenciou em outras escolas por onde passou, mas é também evidenciador do

quanto a existência, dentro do espaço escolar, de relações e diálogos horizontais, favorece o ambiente de aprendizagem e pleno desenvolvimento dos sujeitos.

Os recitais poéticos, com produções de autoria dos próprios estudantes, que constitui em si uma estratégia comum; entretanto, o estímulo da escola para que possam produzir sobre suas percepções pessoais sobre si e sobre as questões raciais, não é algo que ocorre cotidianamente; quando isto ocorre, como nos indica o depoente, a depender da condição racial e das experiências vivenciadas por cada um, este simples ato pode ter significados profundos, o que evidencia a necessidade de refletir e falar sobre si.

Como afirma a escritora Conceição Evaristo e hooks (2013) para alguns sujeitos, o ato de poder falar e escrever sobre si, é um ato que contribui para reformular sentidos e percepções sobre si e suas experiências.

Ouvir um ao outro o som de vozes diferentes escutar um ao outro é um exercício de reconhecimento. (..) Mesmo que a voz de um dos alunos não possa ser ouvida por meio da fala ele faz sentir sua presença por meio de sinalização, mesmo que ninguém consiga ler os sinais. (HOOKS, 2013,p.58)

Guimarães (1999) afirma que, além da construção de estratégias de quebra do silêncio sobre as questões raciais, é necessário também atuar para a elevação da estima sócio-racial e reformulação dos efeitos subjetivos do racismo sobre os sujeitos negros.

Neste sentido, diversas têm sido as estratégias que a escola tem desenvolvido, no intuito de quebrar o silêncio, estimular a fala e autoestima de estudantes e a valorização da estética negra.

Nas aulas de História eu lembro mais dos escravos né, que sempre a maioria do conteúdo é sobre os escravos, o começo é sempre falando isso. As fotos que eram indicadas nos livros sempre mostravam isso. O interessante era os debates que fazia a gente pensar, mas acontecia pouco. **O que me ajudou a me aceitar também foi a Semana Afro-indígena, porque a gente apresentava trabalho, e a escola gosta de pintar, colocar nas paredes;** e teve uma vez, no ano passado, que eu fui recitar um poema em espanhol que era falando sobre uma menina que não sabia da identidade dela, ela só foi perceber, quando ela foi ver o jeito como as pessoas olhavam pra ela, e eu achei interessante porque essa mulher que escreveu este poema (eu não lembro o nome), ela fala de uma coisa que a gente não quer saber, não quer saber da sua identidade, mas aí por os outros falarem, você vai percebendo, porque eles estão me chamando desse jeito?(Luíza Mahin,2018)

Uma outra estratégia e linguagem utilizada têm sido as performances teatrais e poéticas, que conforme evidenciam os relatos das três depoentes desta pesquisa, tiveram impacto em suas subjetividades, funcionando quase como momento de cartase, por terem se identificando com o conteúdo das performances, na medida em que elas lhes possibilitaram refletir e falar sobre sentimentos que não sabiam ou conseguiam expressar.

Imagem 6: performances poéticas , 2015 - 2017.



**Fonte:** arquivo pessoal da autora.

Entretanto, creio que as identificações e sentimentos, que estes momentos lhes provocaram, devem-se não só a isso, mas também ao fato de terem se percebido protagonistas em alguma situação, o que para algumas delas não era situação corriqueira, dado que algumas tinham dificuldade de falar, mesmo em sala de aula.

Esta é uma outra percepção que tenho e acredito ser decorrente de toda uma cultura que tem se desenvolvido na escola, ao longo das atividades, com relação a uma educação antirracista, o número de estudantes negros que se colocam e se apresentam nas diversas atividades da escola, hoje, é maior do que alguns anos atrás.

Isto decorre de uma maior sensibilidade que a escola tem tido, no sentido de estimular a participação nas atividades, e a estima de estudantes negros, para mim, na realidade da escola, é perceptível que estudantes negros, e principalmente quando da área rural, têm maior dificuldade de participar de apresentações no pátio da escola, por exemplo, e quando o fazem, o nível de timidez é visível.

Principalmente com relação às meninas, por diversas vezes, nessas apresentações em grupo, de poesia ou de performance teatral, observei que aquelas que têm os traços fenotípicos mais associados à negritude, a pele mais escura e/ou o cabelo mais crespo, são também as que têm maior dificuldade de falar alto ou usar o microfone.

Outro aspecto que reflete a atuação da escola, suscitado pelo depoimento diz respeito à importância dos suportes imagéticos utilizados pela escola, e de como eles refletem nas percepções dos estudantes sobre si, o que nos remete à afirmação de Silva (2007), de que as imagens que nos rodeiam, em quaisquer espaços que sejam, não são apenas iconografias inocentes, mas também informam permissão ou censura, aceitação ou não.

Assim, a utilização de imagens de estudantes da escola, nos cartazes e folders de divulgação da “Semana Afro-Indígena” é outra ação que, embora pareça superficial, tem efeitos interessantes nos estudantes retratados e nos demais, pois o simples fato de ver, nas paredes, imagens semelhantes às suas, já se constitui como ato de estímulo à aceitação.

Pois as imagens que nos rodeiam também são reflexo da consciência individual e coletiva; por isso, a luta e desejo por representação social é luta por visibilidade, que não deve limitar-se apenas à busca por representações imagéticas positivas, mas também a ocupação de espaços reais, que geram a naturalização de imagens simbólicas.

Em outras palavras, é importante não somente que negros apareçam na TV, protagonizando novelas e desempenhando papéis que não sejam somente associados à subalternidade, é importante que também estejam nas capas de revista, como referência de beleza, nos outdoors de propagandas comerciais relacionadas a instituições e produtos.

Mas é primordial que pessoas negras ocupem postos de prestígio social, na realidade cotidiana, para que crianças e jovens negros criam que podem ser professores, médicos, advogados, engenheiros, empresários, jornalistas; têm que ser criadas condições para que a população negra ocupe, tenha espaço nesses setores, e para



isto, antes de mais nada, precisam permanecer na escola, se sentirem acolhidos e estimulados por ela.

Eu nunca tinha estudado numa escola que tinha uma semana para você se sentir à vontade. Quando eu vi as meninas com aqueles cabelos maravilhosos, se sentindo assim, eu disse eu quero isso para minha vida também. E tem menina que prancha o cabelo todo dia e na semana afro diz: eu sou negra! E na semana seguinte diz que não é. E eu fico pensando: oxe, como foi isso?! Eu me lembro também do desfile do ano passado que a menina que ganhou, ela disse que se considerava feia, e que ela não se aceitava e as pessoas que viviam ao redor dela também não, e ela recuperou uma autoestima, e isso é positivo. Ano passado quando a gente foi apresentar aquela performance **aquilo me fortaleceu, quando vi que ao meu redor só tinham pessoas igual a mim**, eu senti uma sensação de liberdade. Como se eu tivesse dizendo tudo o que a gente sempre quer falar, mas não fala por medo de ser mal interpretada, e as frases, aquelas frases que eu tinha que dizer: sou black!, sou power! Foi libertador! (Dandara,2018, Grifos da autora)

Na atribuição em que decorre a elaboração e execução dessas apresentações, geralmente pensadas e coordenadas por professores, de forma geralmente intuitiva e sem muito fundamento teórico-artístico, por exemplo, uma vez que a escola não tem aula de teatro, as aulas de artes da escola, no geral, não são ministradas por profissionais formados na área, docentes de várias áreas colaboram, no intuito de mobilizar novas experiências de aprendizagem entre os estudantes.

Quanto a mim, diante das compreensões que tenho adquirido, nos últimos anos, em grande medida por conta das atividades da escola, tenho procurado coordenar este tipo de atividade, de forma que elas sejam protagonizadas pelo menos majoritariamente por estudantes negros, quando a apresentação for em grupo, e com alguma temática geralmente que relacione o conhecimento histórico às questões raciais, no presente.

Segundo Nascimento (1997), Gonçalves e Silva (2000), este tipo de estratégia pedagógica foi amplamente utilizada pelo Teatro Experimental do Negro (TEN) entre as décadas de 1940 e 1950.

Naquele momento, o TEN pensou duas estratégias que poderiam apontar a solução para o estado patológico nacional. A primeira foi a de tratar a experiência dramática no teatro como uma espécie de psicoterapia de grupo, na qual os recalques, as neuroses, os sentimentos mórbidos, seriam representados cenicamente por meio dessas experiências, os negros poderiam se libertar psicologicamente e

os brancos poderiam livrar-se de suas atitudes racistas.(GONÇALVES, SILVA, 2000,p.149)

Obviamente, não dá para comparar em dimensões e profundidade, o trabalho realizado pelo TEN com o que a escola tem desenvolvido, mas, dado não somente os relatos das e dos estudantes envolvidos nesta pesquisa , mas de outros que aqui não foram mencionados, este tipo de estratégia pode ser pedagogicamente significativa e libertadora de subjetividades, como comprovam os relatos deste trabalho.

Voltei a alisar o cabelo e isso foi na mesma época da Semana Afro e a gente teve que recitar aquele poema, “Gritaram-me Negra”, aí quando eu fui ler em casa, e chorando, e minha mãe: **menina por que tu tá chorando? O que foi que aconteceu? E eu tinha voltado a alisar o cabelo, aí no dia da apresentação quando eu cheguei em casa eu disse: mãe eu sou negra! E ela disse: sim, mas você sempre foi! E eu disse : não, mas agora é diferente.** Aí fui conversar com pai e ele foi falando das experiências que ele teve, porque a gente era distante a partir desse momento a gente foi se aproximando e ele começou a comprar cremes para mim, não era mãe que comprava era ele, e tipo aquilo foi me dando uma motivação tão grande. É complicado às vezes eu me angustio com outras pessoas querendo me classificar, dependendo de quem fala de mim eu ainda me sinto insegura. Eu acredito que a Semana Afro influenciou muito, até na escolha da faculdade, lembro que **a gente foi participar de uma roda de conversa mini seminário onde a gente ia apresentar os orixás e tipo, este estudo desmistificou tanta coisa tanto medo sabe, tipo, a primeira coisa que eu fiquei chocada é : eles não acreditam no inferno ! Aí eu , porque que eu associo eles ao demônio se eles nem acreditam nisso?** E aí eu percebi e ao menos no terceiro ano a gente não foi muito contemplado com conteúdo acho até que por conta da grade curricular mas os professores eu percebia na fala da maioria dos professores que eles tinham esse engajamento e combatiam as piadas sabe tipo tinha professor que dizia: “eu sou negro e sou um negão da porra!” E tipo, aquilo influenciava sabe, eu ficava, eu sou negra, eu sou assim eu sou uma pessoa especial, e também teve um professor que me influenciou tanto porque ele me elogiava e dizia que eu parecia mais livre. nas aulas ele falou muito de Dandara, de Zumbi, da capoeira, e tudo isso me construiu, são essas pequenas coisas que vai construir você, você vai se valorizando, você vai se posicionando e eu do meio para o final do terceiro ano já ia me posicionando, as pessoas faziam alguma piada ou diziam alguma coisa e eu dizia: não, pera aí, mas por que que você tá dizendo isso ? E aí eu percebo que o José Alves me construiu e não só dos professores mas de toda a estrutura a diretora o pessoal da merenda. (Beatriz Nascimento,2018, Grifos da autora)

Imagem 7: imagens dos desfiles Beleza Negra do JAF, 2012 a 2017.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Sobre o “desfile beleza negra”, mencionado no depoimento de *Dandara*, ele ocorre desde o primeiro ano do projeto, em categoria masculina e feminina, sempre no mês de novembro, na culminância do projeto, ele se constitui em outra estratégia de valorização da estima e dos traços estéticos negros.

A Beleza Negra ganha uma conotação altamente politizada porque quer produzir uma inversão ou fissura na cadeia de significação que encadeava negro-primitivo-feio-inferior. Depois do Ilê e de suas “negras de trança” a mulher negra passou a contar com outras imagens de afirmação de identidade e de construção de si ancoradas na reinvenção do cabelo. (PINHO,2002,p.16)

Segundo Pinho (2002) este tipo de estratégia refere-se ao processo de ressignificação positiva e afirmação da negritude, que aqui no Brasil se deu principalmente a partir da década de 1970, em reflexo do movimento “*black is beautiful*”, movimento iniciado nos Estados Unidos, na década de 1960, que defendia a aceitação e afirmação dos traços estéticos negros, como estratégia política de enfrentamento aos padrões racistas.

No Brasil, este movimento também adquiriu características próprias, na medida em que também sofreu influências do processo de *reafricanização*, defesa e fortalecimento de laços culturais com a África, nas vestimentas, nas formas de relacionar-se coletivamente dos grupos.

Assim, este movimento produziu efeitos não somente, mas principalmente, em grandes centros urbanos, que contavam com grupos e entidades negras de diversas finalidades, que atuavam denunciando e combatendo o racismo, como São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Salvador.

Segundo Pinho (2002), a Beleza Negra ganha uma conotação altamente politizada, porque quer produzir uma inversão ou fissura na cadeia de significação que encadeava negro-primitivo-feio-inferior (PINHO,2002,p.16).

Com o processo de reafricanização e surgimento dos movimentos feministas e negros nos anos setenta este trio de representações racistas começou a ser finalmente questionado na Bahia. O Concurso de Beleza Negra do Ilê-Aiyê e a reinvenção do cabelo negro são dois momentos fundamentais desse processo.(PINHO,2002,p.16)

Portanto, é a tentativa de contribuir no prosseguimento deste processo, ainda em desenvolvimento, de ressignificação positiva da identidade negra, que fundamenta a realização deste desfile, que já foi e ainda é motivo de debates e controvérsias, dentro da própria escola e entre nós docentes, e também por várias críticas que já recebemos, inclusive de ativistas do movimento negro local, com quem a escola busca manter parceria.

Dentre outras coisas ele foi proposto, porque além do fato de observamos que estudantes negros geralmente demonstram autoestima mais baixa, quanto ao seu corpo e seus traços físicos, a observação, por exemplo, de que quando ocorriam desfiles para escolha de rei e rainha estudantil na escola, algo que até um tempo atrás ocorria, todos os anos, em quase todas as escolas estaduais e municipais, para depois haver um desfile de estudantes de todas as escolas da cidade, jovens negros nunca se candidatavam; começamos então a refletir sobre as razões disto e como intervir a respeito.

Dentro da escola, alguns ainda consideram que a realização do dito desfile, termina por fortalecer alguns padrões de exclusão estética, bem como estimula sentimentos de competitividade e hierarquia, bem como reforça a ideia de que a estética negra é algo que só pode ser colocada em destaque, em separado do padrão branco, e apenas em situações especificamente relacionadas à negritude.

Estas críticas, todas muito pertinentes, têm provocado reflexões constantes na escola, quanto à identidade, quanto à definição do ser negro, quanto aos critérios para participar do desfile, questões que, se para alguns podem parecer superficiais, têm

provocado reflexões profundas na escola, enquanto corpo coletivo, reflexões estas que têm contribuído para aprofundar as compreensões que fundamentam as ações da escola, no tocante às suas práticas de educação antirracista e de estímulo à autoestima de estudantes negros.

Uma das maiores polêmicas, até hoje, é como estabelecer critérios, para que estudantes possam participar, uma vez que se dá no Brasil, de maneira geral, uma imensa dificuldade de estabelecer quem é negro e quem não é, e logicamente não cabe à escola impor identidade racial aos estudantes.

Há então uma problemática, porque, ao mesmo tempo, não cabe à escola dizer aos estudantes quem é, e quem não é negro, mas obviamente o objetivo maior desta estratégia é que aqueles, que historicamente têm negada suas imagens e seus traços estéticos, enquanto belos, possam experimentar a sensação de serem apresentados, enquanto possuídores de uma beleza, que é e tem que ser apresentada de uma maneira tão natural e valorizada como os padrões brancos.

Assim, por exemplo, reflexões sobre colorismo, cabelo, processos históricos de estabelecimento de padrões estéticos de beleza, estão entre as muitas questões que foram e são estimuladas na escola, entre estudantes e professores, por ocorrência deste desfile.

Lembro-me de que, por exemplo, nos dois primeiros anos, algo que me angustiava, além da dificuldade que meninas e meninos de pele mais escura tinham de desfilar, mesmo com a nossa motivação e insistência, muitas vezes, era também o fato de que algumas meninas escovavam os cabelos para desfilar; em outra ocasião, no segundo ano de ocorrência do desfile, lembro-me de que três meninos, ao desfilar, apresentaram-se de maneira extremamente estereotipada, parecia que tinham escolhido roupas maltrapilhas e encenavam uma imagem meio que de bêbados ou “malandros”; enfim, no dia a situação causou espanto em nós, que coordenávamos o evento, e nos ativistas e professores de outras escolas, convidados para participar do júri do desfile.

Quando questionei a um desses meninos por que tinham desfilado daquele jeito, ele apenas me disse sorrindo: “desfilei como nego”. Esta fala me causou incômodo profundo e demorei a processá-la, compreendê-la.

O aluno que me deu a resposta embaraçosa, para mim, naquele momento, muito absurda, de fato, em seus traços físicos, era/é reconhecido como negro, mas ele não se apresentava daquela maneira, no dia-a-dia, nem quanto às vestimentas, nem quanto ao jeito de andar, se portar.

Ainda que a gente pudesse supor que aquilo fosse um jeito de “tirar onda”, na verdade, para mim, o tal fato é revelador de que, no imaginário daqueles garotos, havia incutida uma imagem muito reproduzida a respeito dos corpos negros masculinos: o “mulambento”, o “mal-vestido”, o “marginal”, estereótipos majoritariamente ainda reproduzidos na mídia, nos veículos de comunicação de maneira geral, inclusive em livros didáticos.

Aliás, é um outro dado comum nos relatos de todos os meninos e meninas que colaboraram nesta pesquisa, quando buscam, em suas mentes, quais as imagens que os livros de história lhes apresentaram a respeito dos negros, todas e todos mencionaram imagens relacionadas à escravidão, à dor e ao sofrimento, o que logicamente contribui para a dificuldade de que estudantes têm de associar a imagem negra à beleza.

Sobre isto também existem diversos estudos, como o de Silva(2011) indicando que, além do fato de que não somente em livros de história, mas em livros didáticos, de maneira geral, além de personagens e corpos brancos serem muito mais representados, os personagens e corpos negros, majoritariamente ainda são representados, de formas estereotipadas e limitadas, quanto à diversidade de papéis sociais que o negro pode ocupar.

Assim, como afirma a autora supracitada, mesmo com os avanços significativos que podemos perceber, no tocante aos livros didáticos atuais, avanços estes recorrentes de todas as denúncias, lutas e conquistas do movimento social negro, no âmbito da legislação educacional, no geral, ainda apresentam pouca diversidade de representação nos papéis sociais e também continuam a omitir parte significativa da história da população negra brasileira, tanto no passado quanto na contemporaneidade.

O que termina por ocasionar um fenômeno muito facilmente observável em sala de aula, muitas vezes, quando discutindo o processo abolicionista, por exemplo, e estabeleço relações com as mazelas que atingem a população negra brasileira atualmente, já ouvi, mesmo que em tom de brincadeira: *“professora vamos deixar de mi-mi-mi e voltar pra o conteúdo do livro”*.

Aliás, é válido ressaltar que, algumas vezes quando fugimos um pouco ao roteiro programático do livro, seja para utilizar outras linguagens ou promover diálogos que tenham o presente como ponto de partida, ao mesmo tempo que há aqueles que compreendem e interagem bem, há outros que têm dificuldade de associar estas outras linguagens e estratégias, como também constituindo aula e conteúdos significativos;

disto decorre que alguns, às vezes repetem: “*ah, mas eu preferia a aula*” ou “*mas o que isto tem a ver com história?*”.

Tal fato, para mim, evidencia uma certa dificuldade em entender a história, não somente como presa ao passado, mas como algo que também se entrelaça e desenrola no presente; e especialmente, em se tratando de Brasil, creio que a explicação está no fato de que tanto a produção historiográfica, quanto as estratégias de diálogo e ensino ainda são majoritariamente conservadoras e eurocentradas.

Sobre isto recentemente estive refletindo, porque geralmente, quando os estudantes apresentam trabalho sobre racismo na contemporaneidade, quase nunca são mencionadas personalidades negras brasileiras ou aspectos do Brasil contemporâneo.

Penso que isto decorre, dentre outras coisas, do fato de que, nos livros de história, quando o racismo é abordado na contemporaneidade, no geral ele é associado a três processos específicos: na Europa entre as décadas de 1930-1940, e os genocídios cometidos, durante os governos nazifascistas, sendo que destes, na verdade, apenas o holocausto contra os judeus é enfatizado; nos Estados Unidos entre as décadas de 1960-1970, à luta da população negra por direitos civis e pelo fim das leis segregacionistas; e na África do Sul, às lutas contra o *Apartheid*, entre as décadas de 1960 e 1980.

Disto decorre o fato de Martin Luther King Jr e Nelson Mandela, sempre serem mencionados como figuras importantes na luta antirracista, mas dificilmente lideranças negras brasileiras da contemporaneidade sejam lembradas, ou seja, os livros implicitamente dão a entender que a história da população negra brasileira e o racismo se encerra pós-abolição e início do século XX; na contemporaneidade, o racismo é apresentado como algo que só existe e gerou problemas fora do Brasil.

E sobre isto, embora não me seja possível aprofundar a discussão, acho interessante mencionar os recentes debates e embates que se deram, em torno da formulação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), proposta inicialmente três anos atrás e aprovada recentemente, em dezembro de 2017, para o Ensino Infantil e Fundamental, estando a parte referente ao Ensino Médio até agora por ser concluída, em grande medida por muitas polêmicas que foram suscitadas, desde sua elaboração.

Parte das críticas feitas à base, com pertinência, dizem respeito ao pouco debate e reflexão por parte de historiadores e educadores como um todo, sobre as influências e os objetivos empresariais, mercadológicos e financeiros, que estão influenciando diretamente na sua escrita e os objetivos implícitos, que se pretende, ao implementá-la principalmente para a educação pública brasileira.

Outra crítica muito pertinente é que ela possa ser instrumento padronizador e redutor da autonomia de professores e alunos, quanto a conteúdos e objetivos de ensino, ainda que, pelo menos em seu texto, esteja estabelecido que 40% dos conteúdos ficarão a cargo da escola ou do sistema de ensino, a partir de suas características regionais, locais.

Quanto ao conteúdo expresso para a História pela primeira versão da BNCC, as principais críticas se deram principalmente pela redução do papel e espaço da história europeia ou pelo que muitos chamaram de brasilcentrismo ou africacentrismo.

Por conta da redução de conteúdos tradicionais, referentes a determinadas periodizações cronológicas clássicas da História da Europa, que normalmente sempre foram e são abordados como universais, assim, muitos consideraram excessivo o espaço que se dava à história latino-americana, ameríndia e afro-americana, por considerarem que não é possível pensar o Brasil e a América, sem que se parta da Europa.

Portanto, a enxurrada de críticas, que a primeira versão da BNCC referente à História sofreu, é reveladora de dois aspectos principais: primeiro, o quanto o eurocentrismo ainda é forte e enraizado, mesmo entre historiadores pesquisadores de meio acadêmico e professores de todos os níveis da educação; segundo, o quanto é grande a dificuldade desses profissionais, em se proporem a aceitar rever suas posturas, quanto à hierarquização dos saberes, com os quais trabalham, assim como também de fugir minimamente das tradicionais formas de pensar e organizar a produção e o ensino de História, para além de periodizações, marcos e temporalidades tradicionais, predominantes até hoje.

Por isso, a reinterpretação da história brasileira ou latino-americana, para positivação, valorização e fortalecimento das identidades historicamente negadas, ainda está longe de ocorrer a contento e na medida em que a realidade exige.

Porém, convém ressaltar que, mesmo diante de todo o peso da manutenção do eurocentrismo e das lógicas hierarquizantes de pensar e estabelecer relações sociais, em todas as esferas, fissuras também estão sendo produzidas, no espaço acadêmico, no espaço escolar; narrativas de outros espaços e outros sujeitos estão operando mudanças que, por mínimas que sejam, constituem-se como significativas e integradas a processos de luta por emancipação e democracia racial, de fato, que só haverá quando, além de acesso a direitos, negros e não-negros forem, realmente, tratados e representados de forma igualitária, em todos os espaços sociais.



E para isto, como afirma Souza (1983), é essencial que os negros superem os traumas e os processos de silenciamento e negação impostos, ao longo do tempo, que aceitem seu “rosto próprio”, o que exige a quebra dos padrões impostos hegemonicamente, podendo isto ocorrer, por vários processos, dos quais é de fundamental importância que a escola, sendo depois da família, o principal espaço de socialização da maioria dos jovens, participe e contribua.

Se, como afirma Sodré (2015), a mobilização política da identidade depende do sentimento de identificação e pertencimento para com ela, devemos continuar a trabalhar por identidade e pertença para com identidade negra, ainda que, como afirma Guimarães (1999,p.214) no Brasil o *carisma racial* tenha sido mais eficaz para reforçar a autoestima negra, ou seja, mais eficaz no combate à introjeção de valores racistas que no enfrentamento político.

Todavia, se a mobilização do *carisma racial* não culmina sempre com processos de engajamento político, necessário para mudar as estruturas da desigualdade racial desse país, e não garanta a empatia para todas as causas e lutas que necessitam ser enfrentadas, no tocante à desconstrução do racismo, sem ele tampouco haverá mobilização alguma.

#### 4 - Considerações finais

Como afirma Ribeiro(2017), as realidades que não são nomeadas e denunciadas, seguirão invisíveis e não serão sequer pensada; por isso, ainda que, os que insistem em quebrar silêncios, nomear e expor, aquilo que muitos desejam ignorar, geralmente sejam denominados de loucos, “extremistas”, e ainda que, os afetados pela realidade denunciada muitas vezes prefiram rejeitar o debate e seguir em silêncio, diante do barulho das denúncias, muitos podem também ir refletindo e mudando de postura, frente às realidades expostas e denunciadas.

Ao encerrar esta escrita, creio-me convencida, ao menos momentaneamente, de que existe um longo processo histórico de ressignificação positiva da negritude, no Brasil, assim como de quebra de narrativas que negam a profundidade e persistência do racismo em nosso país. Processo este que demandou e demanda ações, em diferentes níveis e aspectos, tendo sido e sendo o acesso à educação e a adoção de discursos e práticas educacionais antirracistas de fundamental importância para isto, embora a escola e o Estado brasileiro ainda sejam muito deficitários na efetivação disto.

Por isso, este processo ainda está por se efetivar plenamente, mas está em andamento, de diferentes maneiras e em diferentes espaços, pela atuação de sujeitos diversos, nas lutas políticas por ampliação de direitos e por inserção em espaços simbólicos que conferem representatividade em termos de igualdade de direito à fala e representação, e assim, na medida em que passos são dados neste sentido, existem impactos na forma como os sujeitos se percebem positivamente, experiências coletivas são impactadas e modificadas.

Se, por um lado, se pode lamentar a persistência de práticas e discursos que mantêm o racismo, dentro do espaço escolar, também existem, hoje, ainda que não na proporção necessária, práticas de desconstrução e problematização que, embora não se deem dentro dele, o atingem, na medida em que afetam a percepção dos estudantes; discursos e práticas críticas e contestatórias que ampliam narrativas e são acessados por jovens, seja através de mídias de comunicação, ou de outros espaços sociais, pelos quais eles circulam, também contribuem para a formação e reformulação de sentidos, entendimentos e sentimentos para com a negritude e posicionamentos frente ao racismo.

Pois é a partir do percurso pessoal e das experiências, que marcam as almas dos sujeitos no presente, que se dá a construção das identidades, e que, obviamente, as experiências, mesmo quando iguais, podem marcar e serem significadas pelos sujeitos

que as vivenciam, de formas semelhantes, mas também de formas extremamente distintas.

Entretanto, quando se vive numa sociedade marcada pela racialização e desigualdade, que está sempre a enquadrar os sujeitos dentro de estereótipos e imaginários que indicam hierarquia, principalmente aqueles que carregarem sobre seus corpos os sinais mais nítidos e indisfarçáveis, que historicamente foram associados não só à diferença, mas também à desigualdade, cedo ou tarde eles se darão conta de qual lugar e estima a sociedade os reserva; podendo, a partir deste momento, ter diferentes posturas e atitudes, mas todas elas, consciente ou inconscientemente, filiadas a perspectivas políticas que contribuem para a resistência ou acomodação aos sistemas de poder e controle hegemônicos.

Acredito que da força e da predominância da ideologia do branqueamento, das narrativas de conformação e negação do racismo e sua profundidade é que decorrem as dificuldades de os sujeitos se aceitarem, se assumirem e se amarem, enquanto negros.

Assim, creio que revisitar, reescrever e reumanizar o passado dos que foram destituídos de potencialidades e de humanidade, a partir do passado e da escrita da história, constitui-se em estratégia importante; no entanto, como afirma Fanon (2008), para aqueles que tenham vontade e compromisso de ver e participar de processos restituição de humanidade, é necessário estar com os olhos voltados para o presente.

Portanto, concordando que, o branqueamento e a mestiçagem foram e são estratégias de negação da negritude e enfraquecimento de respostas políticas coletivas daqueles que, ainda que não tenham sempre os mesmos percursos histórico-pessoais, são herdeiros de processos históricos de exclusão e desigualdade.

É necessário, portanto, a todas e todos, que pensam e desejam intervir sobre esse processo, conhecer com profundidade os impactos disto na realidade, onde vivemos, para que possamos intervir sobre ela, no sentido de transformá-la, no tocante às questões raciais no Brasil; há muito ainda o que se denunciar, dada a profundidade com que o racismo ainda está entranhado nas subjetividades de negros e não-negros.

E, por tudo isso, como afirmou Lélia Gonzalez, o ato de afirmar e de possibilitar que sujeitos afirmem-se negros é uma conquista. É afirmar que o projeto das elites de fins do século XIX prevaleceu e se mantém até hoje, mas não triunfou intacto. As ações afirmativas conquistadas, a longo prazo e a duras penas, e, o aumento de pessoas que se autodeclaram negras no Brasil, permite-nos afirmar que, embora em ritmo lento, o projeto das elites de negar e silenciar a negritude é cada vez mais abalado.

Como nos indica Silva (2002), o ato de nomear classificando, construindo identidades é um ato de poder, nunca inocente e desprezioso, assim como os colonizadores europeus na África, na América e na Ásia, construíram e impuseram nomenclaturas, para facilitar processos de exploração e dominação, para dismantelar formas de organização sociopolíticas. Após os processos de independência, reorganizar nomenclaturas também foi um ato intencional, para evitar reorganizações que questionassem estruturas sociais de poder e privilégio.

Assim, no Brasil, a negação e apagamento da identidade negra, bem como da indígena, relacionam-se com o projeto de manutenção de poder e *status quo* do mesmo grupo racial que sempre monopolizou o poder. Pois foi e continua a ser o mesmo grupo que antes e depois dos processos de colonialismo e escravização, tentou impor e controlar as identidades permitidas e as identidades censuradas.

Assim, reafirmar uma identidade censurada significa intervir e subverter estratégias de controle, silenciamento político e manutenção de opressões.

Portanto, trabalhar com uma perspectiva política da identidade negra pressupõe considerar e reconhecer que o racismo e o projeto de branqueamento não cessaram. Seus efeitos e estratégias se reformulam, mas estratégias de resistência a ele também se reformulam e se fortalecem. É precisamente por isso que, por exemplo, eu e os demais sujeitos, envolvidos nesta escrita, agora falamos sobre negritude em primeira pessoa, porque somos reflexo de todas as lutas que provocaram fissuras no projeto da branquitude brasileira.

Só é possível se ter força política, na medida em que haja solidariedade de grupo, em que sujeitos, por reconhecimento de identidade ou por empatia histórica, mobilizem -se de forma coletiva, tencionem estruturas de poder e provoquem mudanças, porque, em síntese, é isto que a análise de lutas e processos históricos de afirmação da identidade nos diz. É preciso não aceitar fingir que nos distanciamos completamente do passado escravocrata e das feridas profundas provocadas por ele, é preciso reafirmar que o racismo persiste e provoca mortes, de diferentes maneiras, pela negação e silenciamento de vozes e dores, pela atuação do Estado e do racismo institucional, pela omissão e negligência de uma sociedade majoritariamente racista.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JR. Durval Muniz. **Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?** IN: GONÇALVES, Márcia Almeida de (org.). *Qual o Valor da História Hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.**, Petrópolis-RJ : Vozes, 2<sup>a</sup> ed. , 2014.

BAIROS, Luiza. **Assim falou Luiza Bairos.** Entrevista Portal Geledes. 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/assim-falou-luiza-bairros/> Acesso em:02 de junho 2018.

BARROS, José D'Assunção. **A construção social da cor: Desigualdade Escrava e Diferença Negra no processo de formação e superação do escravismo colonial.** Artigo publicado na revista "Desigualdade e Diversidade". Rio de Janeiro: PUC,n<sup>o</sup>3, jul/dez de 2008.

\_\_\_\_\_.**A Construção Social da Cor. Diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira.** Petrópolis: Vozes, 2009.

BITTENCOURT, Circe. **Identidade nacional e ensino de História do Brasil.** In: In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.* São Paulo: Contexto, 2003.

BRASIL. Lei n<sup>o</sup> 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n<sup>o</sup> 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CABAÇO, José Luís. **Moçambique: identidade, colonialismo e libertação.** São Paulo: Editora Unesp/ANPOCS, 2009.

CAHEN, Michel. **A boa ventura anti-lusotropicalista de uma tese moçambicana.** Afro-Ásia no.49 Salvador Jan./June 2014.

CAVALLEIRO, Eliane. **Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo.** In: In: SECAD, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. *Educação Anti-Racista: Caminhos Abertos Pela Lei Federal n<sup>o</sup> 10.639/03.* Brasília, Ministério da Educação, 2005.

CERTEAU, Michel. **A Escrita da História.** 2<sup>a</sup> Ed.Rio de Janeiro, Forense Universitária,2002.

CEZAR, Temístocles. **“O sentido de ensinar história nos regimes antigos e modernos de historicidade”.** In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice. *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia.* Rio de Janeiro: FGV, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, n. 2, p. 177-229, 1990.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. **O NEGRO NO ENSINO DE HISTÓRIA: uma análise das suas implicações e desafios no contexto do ensino médio**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará-UFC. Fortaleza-Ce, 2001.

COSTA, Jurandir Freire. Prefácio. In: SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro: As Vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

CRENSHAW, KIMBERLÉ. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, Jan. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104026X2002000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2002000100011&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 de maio 2018

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, Niteroi, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

D`SOUZA, Radha. **As Prisões do Conhecimento: Pesquisa Ativista e Revolução na Era da “Globalização”**. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. (Org). *Epistemologias do Sul*. São Paulo-SP; Cortez, 2010.

DUSSEL, Henrique. **1492:O Encobrimento do Outro. A origem do Mito da Modernidade**. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis-RJ, Vozes, 1993.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. 2ª edição. Florianópolis: Editora Mulheres, 2013.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa Qualitativa**. 3ª Ed .São Paulo: Artmed, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papyrus, 2003.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e .**História e Ensino de História**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 .

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17ªed. Rio de Janeiro-RJ. Paz e Terra, 1987.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo, Global, 48ª ed., 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** Revista Brasileira de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2002.

\_\_\_\_\_. **Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações Raciais no Brasil: Uma Breve Discussão**. In: SECAD, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. Educação Anti-Racista: Caminhos Abertos Pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, Ministério da Educação, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação e Relações Raciais: Refletindo Sobre Algumas Estratégias de Atuação**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sem perder a raiz: Corpo e cabelo como símbolos de identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Intelectuais Negros e Produção de Conhecimento: Algumas Reflexões Sobre a Realidade Brasileira**. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo-SP; Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Movimento Negro e Educação: Ressignificando e Politizando a Raça**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira, (1985). **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

\_\_\_\_\_, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **“Movimento negro e educação”**. Revista Brasileira de Educação. n. 15: 134- 158, set-dez 2000.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje, *Anpocs*, 1984, p. 223-244. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/racismo-e-sexismo-na-cultura-brasileira-e28093-lc3a9lia-gonzales.pdf>. Acesso em 20 de maio 2018.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: SP, Ed.34. 2ª ed, 2002.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. **Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional**, Revista estudos Históricas, vol.1, FGV, Rio de Janeiro-RJ, 1988.

HALL, Stuart. **Sin Garantias: Trayetorias y problemáticas em estúdios culturales**. Equador, Universidad Andina Simón Bolívar, 2010.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.

\_\_\_\_\_. **Quem Precisa de Identidade ?**. In: *Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais*. Org. Tomaz Tadeu Silva. Petropolis-RJ. Vozes, 2002.

HARTOG, François. **"Regimes de Historicidade. Presentismo e Experiências do Tempo"**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de Branqueamento ou o Negro em Questão**. São Paulo, UNESP, 2006.

hooks, bell. **Ensinando a Transgredir. A Educação como Prática da Liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo; Ed. WMF Martins Fontes, 2013.

KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

KI-ZERBO, Joseph. **Para quando África?** Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do Tempo – Estudos Sobre História**. Rio de Janeiro. Ed. PUC Rio, 2014.

LOPES, Ana Lúcia. **Currículo, escola e relações ético-raciais**. In: *Educação africanidades Brasil*. MEC – SECAD – UnB – CEAD – Faculdade de Educação. Brasília. 2006. p. 13-31.

MALACHIAS, Rosângela. **Cabelo Bom. Cabelo Ruim. Coleção Percepções da Diferença - Negros e brancos na escola. Vol.4**. Org: Gislene Aparecida dos Santos. São Paulo; Ministério da Educação, 2007.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Tradução Marta Lança. Antígona, 2ª Ed., 2014.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia Epistémica. Retórica de la Modernidad, lógica de la Colonialidad y Gramática de la Descolonialidad**. Argentina, Ediciones del Signo, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade. Novas Bases Para Entender o Racismo**. Belo Horizonte, Mazaa Edições, 2007.



\_\_\_\_\_. **O Marxismo e a questão racial: Karl Marx e Friedrich Engels Frente ao racismo e à escravidão.** Belo Horizonte: Nadyala; Uberlândia: Cenafro, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude, usos e sentidos.** São Paulo -SP, Ática 2ª ed., 1988.

\_\_\_\_\_. **Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil.** In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar.* São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil.** Revista Estudos Avançados, 2004. São Paulo, V. 18, no 50, p. 51-66.

\_\_\_\_\_. **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. Introdução. IN: **Sem perder a raiz: Corpo e cabelo como símbolos de identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte, Autêntica. 2008

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro. Processo de um Racismo Mascarado.** Rio de Janeiro-RJ, Paz e Terra, 1978.

NOGUERA, Renato. **O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639.** Rio de Janeiro; Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor.** 2. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Lúcio. **Tímidos ou Indisciplinados?. Coleção Percepções da Diferença - Negros e brancos na escola. Vol. 7.** Org: Gislene Aparecida dos Santos. São Paulo; Ministério da Educação, 2007.

ORIÁ, Ricardo. **Memória e Ensino de História.** In: História e Ensino : Revista do Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina. Vol. I, 1995.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **Mulher negra: afetividade e solidão.** Salvador, EDUFBA, 2013.

PINHO, Osmundo de Araújo. **Deusas de Ébano: A Construção da Beleza Negra Como uma Categoria Nativa da Reafricanização em Salvador.** Artigo publicado no XXVI Encontro Anual da ANPOCS (GT17) Relações raciais e etnicidade. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/deusas-do-c3a9bano-aconstruc3a7c3a3o-da-beleza-negra-como-uma-categoria-nativadarefricanizac3a7c3a3o-em-salvador-osmundo-pinho1.pdf>. Acesso em 03 de julho 2018.

QUIJANO, Aníbal. **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais.Perspectivas Latino-americanas**. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005.

RABELO, Danilo. **Rastafari: Identidade e Hibridismo Cultural na Jamaica (1930-1981)**. Tese de Doutorado em História. Universidade de Brasília. UNB, 2006.

RIBEIRO, Djamila. **O Que é Lugar de Fala?**. Belo Horizonte-MG; Letramento: Justificando, 2017.

SANTOS, Boaventura Souza. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. (Org). *Epistemologias do Sul*. São Paulo-SP; Cortez, 2010.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro**. In: In: SECAD, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. **Educação Anti-Racista: Caminhos Abertos Pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, Ministério da Educação, 2005.

SECAD, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. **Educação Anti-Racista: Caminhos Abertos Pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, Ministério da Educação, 2005.

SILVA, Ana Célia . **Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade**. IN: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. *Memória e formação de professores* [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6.

SILVA, Ana Célia . **A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático in Superando o Racismo na escola**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. **A Representação Social do Negro no Livro Didático.O que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Consuelo Dores. **Negro qual é o seu nome ?** Belo Horizonte: MAZZA, 1995.

SILVA, Dilma Melo. **Por Que Riem da África?. Coleção Percepções da Diferença - Negros e brancos na escola.Vol.6**. Org: Gislene Aparecida dos Santos. São Paulo; Ministério da Educação, 2007.

SILVA, M. L e CORREIA, L. C. **Auto-estima e educação. In: Escola multirracial, popular e auto-estima(cartilha)**. Uberaba, MG: CENEG– Centro Nacional de Cidadania Negra, 1998.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais.** Org. Tomaz Tadeu Silva. Petrópolis-RJ. Vozes, 2002.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros: Identidade, Povo, Mídia e Cotas no Brasil.** 3ª ed. Petrópolis-RJ, Vozes, 2015.

SOUZA, Claudete Alves da Silva. **A Solidão da Mulher Negra- Sua Subjetividade e Seu Preterimento Pelo Homem Negro na Cidade de São Paulo.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica - PUC. São Paulo-SP, 2008.

SOUZA. Elizeu Clementino. **A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

\_\_\_\_\_. **memória (auto)biografia e diversidade. questões de método e trabalho docente.** Salvador: EDUFBA, 2011.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro: As Vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2012.

TRIPP, David. **Pesquisa-Ação: Uma Introdução Metodológica.** In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

#### **SITES ACESSADOS:**

Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades :<http://www.ceert.org.br/>

GELEDÉS Instituto da Mulher Negra: <https://www.geledes.org.br/>

A escola brasileira como projeto de país. IN:<https://www.geledes.org.br/escola-brasileira-como-projeto-de-pais/>

A Solidão Tem Cor. IN: <https://www.geledes.org.br/a-solidao-tem-cor/>

[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/piora-na-qualidade-do-ensino-afeta-mais-estudantes-negros/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/piora-na-qualidade-do-ensino-afeta-mais-estudantes-negros/21206)

<http://www.incra.gov.br/territorios-quilombolas-no-ceara-sao-decretados-para-interesse-social-de-desapropriacao>

<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/regional/mapeamento-de-negros-e-quilombolas-1.52676>

Nexo Jornal: Conceição Evaristo: “Minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra”. Disponível em :<https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%98minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99>

Mundo Negro: <https://mundonegro.inf.br/elasnaoquerembrincarcomigo/>

<https://www.facebook.com/anapaulaxongani/posts/1729977327093636>

[https://www.facebook.com/unikabldn/videos/1018728674950111/?hc\\_ref=ARRMdg2cASHOQ\\_te3NtCzZd\\_XCMx1NeqBhxT1RplL3mCG6a-BShcyvRJFHeWf31cKnM](https://www.facebook.com/unikabldn/videos/1018728674950111/?hc_ref=ARRMdg2cASHOQ_te3NtCzZd_XCMx1NeqBhxT1RplL3mCG6a-BShcyvRJFHeWf31cKnM)

Lamparina Scope. Conceição Evaristo: "Foi preciso o prêmio Jabuti para comprovar que esta mulher negra aqui não está no espaço literário por intromissão". Disponível em:<https://www.lamparinascopes.com/single-post/2017/06/06/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-Foi-preciso-o-pr%C3%AAmio-Jabuti-para-comprovar-que-essa-mulher-negra-aqui-n%C3%A3o-est%C3%A1-no-espa%C3%A7o-liter%C3%A1rio-por-intromiss%C3%A3o>

<https://novaescola.org.br/conteudo/10782/racismo-desigualdade-social-e-diversidade-ainda-nao-chegam-a-todas-as-escolas>

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/um-quarto-das-escolas-publicas-nao-aborda-o-racismo-em-atividades-extras-na-sala-de-aula.ghtml>

### **Vídeos acessados:**

Colorismo, ser negro e os 3 mitos da mulher negra. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=DGGaLz\\_NYDo](https://www.youtube.com/watch?v=DGGaLz_NYDo)

Conceição Evaristo no Programa Estação Plural da EBC. Disponível em : <http://tvbrasil.ebc.com.br/estacao-plural/2017/06/escritora-conceicao-evaristo-e-convidada-do-estacao-plural>

Documentário: Sabotage Maestro do Canção. Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=RJvU61kDYdE>

Le Monde Diplomatique Brasil: Mano Brown, um sobrevivente do inferno | Entrevista completa. Disponível em : [https://www.youtube.com/watch?v=U\\_OsF4y4zuY](https://www.youtube.com/watch?v=U_OsF4y4zuY)

## APÊNDICE

### **Personagens Históricos Homenageados nos Pseudônimos dos Entrevistados**

#### **Abdias nascimento**

Abdias Nascimento, nasceu em 14 de março de 1914, em Franca-SP, faleceu em 24 de maio de 2011, no Rio de Janeiro –RJ. Foi poeta, ator, escritor, dramaturgo, artista plástico, professor universitário, político e ativista dos direitos civis e humanos das populações negras. Foi professor emérito na Universidade do Estado de Nova York, em Buffalo, NY e professor titular de 1971 a 1981, fundando a cadeira de Cultura Africana no Novo Mundo no Centro de Estudos Porto Riquenhos; atuou como conferencista visitante na Escola de Artes Dramáticas da Universidade Yale; foi professor convidado do departamento de Línguas e Literaturas Africanas da Universidade de Ife, em Ile Ife, Nigéria. Considerado um dos maiores expoentes da cultura negra no Brasil e no mundo, fundou entidades pioneiras como o Teatro Experimental do Negro (TEN), o Museu da Arte Negra (MAN) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO). Foi um idealizador do Memorial Zumbi e do Movimento Negro Unificado (MNU) e atuou em movimentos nacionais e internacionais como a Frente Negra Brasileira, a Negritude e o Pan-Africanismo.

Fonte: <https://www.geledes.org.br/hoje-na-historia-14-de-marco-de-1914-nascia-abdias-nascimento/>

#### **Beatriz Nascimento**

Maria Beatriz do Nascimento nasceu em Aracaju-Sergipe, em 12 de julho de 1942, foi assassinada em 28 de janeiro de 1995. Filha de uma dona de casa e de um pedreiro, a oitava de dez irmãos. Beatriz também fez o caminho de muitas mulheres negras. Foi uma retirante e se mudou com sua família para Cordovil, Rio de Janeiro.

Estudiosa, pesquisadora, ativista, autora e graduada no curso de história pela UFRJ, também foi professora na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Participou de um grupo de ativistas de negras e negros que formaram núcleos de estudo no estado, além de manter um vínculo com o movimento negro da época. Foi uma das primeiras

intelectuais negras a questionar os trabalhos acadêmicos que abordavam a temática negra, até aquele momento dominado por acadêmicos brancos. Pontuou as condições da mulher negra durante e após a escravidão no mercado de trabalho, que colocou e ainda coloca a mulher negra numa posição subalterna. O tema da afetividade da mulher negra também é presente em seus escritos. Para ela, viver numa sociedade plurirracial que privilegia padrões estéticos femininos como ideal de um maior grau de embranquecimento denota um trânsito afetivo extremamente limitado para essas mulheres.

Fonte: <https://www.geledes.org.br/beatriz-nascimento-atlantica/>

### **Dandara de Palmares**

Guerreira do período colonial do Brasil, Dandara foi esposa de Zumbi, líder daquele que foi o maior quilombo das Américas: o Quilombo dos Palmares. Com ele, Dandara teve três filhos: Motumbo, Harmódio e Aristogíton. Valente, ela foi uma das lideranças femininas negras que lutou contra o sistema escravocrata do século XVII e auxiliou Zumbi quanto às estratégias e planos de ataque e defesa do quilombo. Não há registros do local onde nasceu, tampouco da sua ascendência africana. Relatos e lendas levam a crer que nasceu no Brasil e se estabeleceu no Quilombo dos Palmares enquanto criança. Sua morte se deu em 06 de fevereiro de 1694, acredita-se que ela se suicidou para não voltar a ser escrava, atirando-se da pedra mais alta de Palmares. Ela foi uma das provas reais de que a mulher não é um sexo frágil. Além dos serviços domésticos, plantava, trabalhava na produção da farinha de mandioca, caçava e lutava capoeira, além de empunhar armas e liderar as falanges femininas do exército negro palmarino.

Fontes: <https://www.geledes.org.br/dandara-esposa-mae-e-guerreira/>  
<http://www.palmares.gov.br/?p=33387>

### **Luíza Mahin**

Luíza Mahin, teve importante papel na Revolta dos Malês, na Bahia. Além de sua herança de luta, deixou-nos seu filho, Luiz Gama, poeta e abolicionista. Pertencia à etnia jeje, sendo transportada para o Brasil, como escravizada. Outros se referem à ela

como sendo natural da Bahia e tendo nascido livre por volta de 1812. Em 1830 deu à luz um filho que mais tarde se tornaria poeta e abolicionista, Luiz Gama, o pai português vendeu o próprio filho, por dívida, aos 10 anos de idade, a um traficante de escravos, que o levou para Santos.

Foi uma mulher inteligente e rebelde. Sua casa tornou-se quartel general das principais revoltas negras que ocorreram em Salvador em meados do século XIX. Participou da Grande Insurreição, a Revolta dos Malês, última grande revolta de escravos ocorrida na Capital baiana em 1835. Luiza conseguiu escapar da violenta repressão desencadeada pelo Governo da Província e partiu para o Rio de Janeiro, onde também parece ter participado de outras rebeliões negras, sendo por isso presa e, possivelmente, deportada para a África. Luiz Gama escreveu sobre sua mãe: “Sou filho natural de uma negra africana, livre da nação nagô, de nome Luiza Mahin, pagã, que sempre recusou o batismo e a doutrina cristã. Minha mãe era baixa, magra, bonita, a cor de um preto retinto, sem lustro, os dentes eram alvíssimos, como a neve. Altiva, generosa, sofrida e vingativa. Era quitandeira e laboriosa”. Luiza Mahin teve outro filho, lembrado em versos por Luiz Gama, cuja história é ignorada.

Fonte: <https://www.geledes.org.br/luiza-mahin/>

### **Luiz Gama**

Luiz Gonzaga Pinto da Gama, nasceu em Salvador-BA, em 21 de junho de 1830, faleceu em 24 de agosto de 1882, Em São Paulo-SP. Filho da revolucionária ex-escravizada Luiza Mahin e de um fidalgo português. Vendido como escravo pelo próprio pai para pagar dívida de jogo aos 10 anos de idade, aos 17 conseguiu libertar-se, fugindo da escravidão e alfabetizando-se para tornar-se voz fundamental na história dos negros brasileiros por sua emancipação social e política, defendendo a abolição da escravidão e a República como possibilidades de superação da tragédia do escravismo e do atraso do Império. Impedido de frequentar a Faculdade de Direito da USP, tornou-se um rábula, advogado sem diploma, e libertou mais de 500 escravizados gratuitamente, também foi poeta e jornalista. Em 03 de novembro de 2015, foi reconhecido pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) como o maior advogado do país.

Fonte: <https://www.geledes.org.br/luiz-gama-quanto-vale-um-homem/>

## **SOLANO TRINDADE**

Francisco Solano Trindade nasceu em Recife-PE, em 24 de julho de 1908, faleceu em 19 de fevereiro de 1974, no Rio de Janeiro-RJ. Filho de pai sapateiro e mãe operária e quituteira, desde criança, acompanhava as danças de pastoril e bumba-meu-boi da região. O contato com as manifestações culturais fez aflorar, no então menino Solano, a paixão pela poesia e arte. Foi operário, comerciário, funcionário público, jornalista, ator, pintor e teatrólogo. Foi um dos mais influentes poetas negros, além dos versos, também se dedicou a defender a liberdade e o resgate da cultura negra no país. Impulsionou a criação de vários grupos artísticos, dentre eles o Teatro Experimental do Negro e o Teatro Popular Brasileiro. Com as artes cênicas, Solano levou para a Europa a música, as cores, a poesia, e apresentou danças populares afro-brasileiras como o maracatu.

Fonte :<https://www.geledes.org.br/personalidade-negras-solano-trindade/>