

EDUCAÇÃO E AS RELACIONES ÉTNICO-RACIAIS

Organização:

GLAUBER LOBATO

Volume
1
2021


Editora
MultiAtual

EDUCAÇÃO E AS RELACIONES ÉTNICO-RACIAIS

Organização:

GLAUBER LOBATO



**Editora
MultiAtual**

Volume
1
2021

© 2021 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizador: Glauber de Araujo Barroco Lobato

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respectivos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Me. Glauber de Araújo Barroco Lobato, Fundação Getúlio Vargas, FGV

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Esp. Alessandro Moura Costa, Ministério da Defesa - Exército Brasileiro

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L796t Lobato, Glauber de Araujo Barroco
Educação e as Relações Étnico-Raciais / Glauber de Araujo Barroco Lobato (organizador). – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2021. 278 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-994079-0-1
DOI: 10.5281/zenodo.4646454

1. Educação. 2. Relações Étnico-Raciais. 3. Cultura. 4. Sociedade e História. I. Lobato, Glauber de Araujo Barroco. II. Título.

CDD: 370
CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoramultiatual.com.br
editoramultiatual@gmail.com

Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

AUTORES

Caio César Gonçalves de Souza

Diego Pita Ramos

Elizabete Gonçalves de Souza

Estela Santos de Oliveira

Gilma Souza Oliveira

Glauber de Araujo Barroco Lobato

Heloisa de Faria Pacheco

Janete Santos da S. Monteiro de Camargo

José Valdir de Jesus Santana

Katia Gomes da Silva

Lucileia de Souza Baptista

Maria Cristina dos Anjos Ramos

Patricia Costa Pereira da Silva

Paulo Henrique Barbosa Silva

Rosicleide Nascimento Silva

Taís de Victa Rocha

Thais Teixeira Nopres

Wudson Guilherme de Oliveira

APRESENTAÇÃO

Glauber de Araujo Barroco Lobato

A existência de etnias africanas ou negras em nosso país é inegável. Porém, apesar dessa existência, sua visibilidade ainda não é tão abrangente. Mesmo quando isso acontece, os negros e sua cultura ainda são afetados negativamente. Parte do motivo é a forma como os livros didáticos representam e contam a história dos afro-brasileiros e indígenas.

Estima-se que antes da colonização do Brasil existiam cerca de 5 milhões de indígenas, divididos por diferentes raças e nacionalidades. Da mesma forma, cerca de 3,5 milhões de africanos chegaram ao Brasil como escravos. Isso significa que as populações indígenas e negras sempre foram maioria. No entanto, a cultura negra e indígena não eram bem vistas pela elite dominante do nosso país. Por isso, outros grupos étnicos, nomeadamente brancos, foram introduzidos para lhes dar "novas caras" e se opor à cultura estabelecida. É importante lembrar que os brancos foram convidados, não sendo trazidos como escravos. Eles adquiriram terras, ou seja, não precisam trabalhar na terra alheia. Os métodos de tratamento desses grupos eram diferentes.

Há muito afirmou-se que o Brasil era um país composto por uma população branca. O último Censo IBGE 2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) mostrou que 51% da população afirmou ser negra ou parda. Portanto, pela primeira vez se desmistificou essa ideia. Isso significa dizer também que não há uma hegemonia. A característica da identidade do Brasil é a diversidade. Diversidade de pessoas, culturas e raças.

No entanto, apesar da maioria dos pardos e negros, isso não se traduz em oportunidades ou existência para o mundo do trabalho, academia, política e posições de liderança ou comando. Pelo contrário, os negros são os que mais sofrem com a pobreza, o desemprego e a violência.

No passado, a miscigenação era vista como algo perigoso e ameaçador. A diversidade cultural do povo brasileiro não pode ser vista como uma ameaça, mas sim como uma riqueza. São os intercâmbios culturais, os intercâmbios entre povos

de diversos países e o compartilhamento de conhecimentos que contribuem para o enriquecimento cada vez maior da cultura brasileira.

Este e-book foi desenvolvido para atender aos requisitos legais de 10.639 / 03 e 11.645 / 08. “Essas leis não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação. São também Leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos” (Brasil, 2009, p. 5). Além desses documentos, o Parecer 03/04 e a Resolução 01/04 também orientam a implementação dessa política pública na comunidade escolar. “Estes marcos legais buscam eliminar estigmas e dar visibilidade à contribuição de homens e mulheres africanos e seus descendentes para formação social brasileira.” (CARREIRA; SOUZA, 2013, p. 4).

O Estado brasileiro reconhece que as duas etnias (negra e indígena) que constituem a forma cultural do povo brasileiro têm dívidas históricas e ainda sofrem as consequências de ações políticas de longo prazo. As condições em que se encontram esses povos hoje se devem às repetidas ações e omissões do Estado. Podemos afirmar com certeza que o Estado causou prejuízos deliberadamente, permitindo que essas pessoas vivessem de forma desigual ou participassem da competição social.

Nesse sentido, nos últimos governos, o país reconheceu a existência de dívidas históricas, por isso procurou formular políticas de reparação dos danos causados e reconhecer seu valor e a importância dessas etnias na cultura. A formação do povo brasileiro. Portanto, essas leis visam “corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro.” (Brasil, 2004b, p. 5).

Historicamente, o Brasil nunca apoiou o continente africano. Este continente nunca foi visto como um espaço onde podemos aprender, compartilhar ou trocar ideias. A cultura brasileira ficou marcada por se constituir como cultura banca, cristã e patriarcal. Dessa forma, por muito tempo, as pessoas sempre pensaram e aprenderam muito pouco com os outros povos.

Agora é a hora de reconhecer tudo isso e criar novos parâmetros, novos modelos e novos paradigmas. O sistema educacional pode dar uma contribuição muito positiva para esse processo. Nossas escolas ainda continuam sendo um lugar de discriminação e preconceito. “A escola, ao contrário do que se imagina, muitas vezes, se constitui em espaço de prática, divulgação e pregação de intolerância.” (SILVA, 2009, p. 81). Portanto, “se as próprias instâncias governamentais se preocupam atualmente em trabalhar, no interior dos currículos, temas voltados para a superação da discriminação e da exclusão social étnico-raciais, deve-se considerar que estas mesmas instâncias reconhecem a existência da discriminação.” (SILVAJÚNIOR, 2002, p. 31).

Nesse sentido, o preconceito e a discriminação racial-racial não se limitam aos livros didáticos, mas se mantêm presentes nas relações sociais cotidianas da população brasileira, que se normalizam a cada dia. Hoje observamos casos em que pessoas passaram a acusar o próprio discriminado. É comum ouvir expressões como "os próprios negros se discriminam ou tem preconceito contra si".

Em nossa sociedade, existe e ainda existe uma forte propaganda negativa para desmonte e destruição da cultura negra e indígena. Este é o processo vivido pelos religiosos de matrizes africanas. Esse processo de negação da cultura, raça, cor da pele e até características físicas trouxe consequências para a autoestima desses povos. A reconstrução dos conceitos históricos é um processo real e lento, mas tem força nas salas de aula, nas pesquisas e nas falas principalmente de negros e indígenas.

REFERÊNCIAS:

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. CNE/CP Resolução 1/2004a. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004b. Disponível em: Acesso em: fevereiro de 2021.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: fevereiro de 2021.

BRASIL. Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

BRASIL. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF: MEC, 2009.

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Indicadores da qualidade na educação: Relações raciais na escola. Ação Educativa. Unicef/SEPPIR/MEC: São Paulo, 2013.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Clemildo Anacleto. Educação, Tolerância e Direitos Humanos. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SUMÁRIO

Capítulo 1

EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL E GÊNERO EM “CLARA DOS ANJOS”, DE LIMA BARRETO

Glauber de Araujo Barroco Lobato; Taís de Victa Rocha

13

Capítulo 2

A COR/RAÇA NA CÂMARA ESCURA: UM ESTUDO SOBRE IDENTIFICAÇÃO RACIAL DE DESEMBARGADORES NEGROS BRASILEIROS

Patricia Costa Pereira da Silva

29

Capítulo 3

A EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO COLÉGIO ESTADUAL FILINTO JUSTINIANO BASTOS- SEABRA- BAHIA: O QUE DIZEM OS/AS PROFESSORES/AS E O QUE SUAS PRÁTICAS REVELAM

Gilma Souza Oliveira

53

Capítulo 4

A CONSOLIDAÇÃO DA SOCIOLOGIA E O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO ENSINO MÉDIO

Caio César Gonçalves de Souza

74

Capítulo 5

COTIDIANO OU COTIDIANOS? PERCEPÇÕES DE DUAS ALUNAS COTISTAS

Patrícia Costa Pereira da Silva

89

Capítulo 6

O NOVEMBRO NEGRO NA ESCOLA MUNICIPAL ALBERTINA COELHO DIAS

Elizabete Gonçalves de Souza; Estela Santos de Oliveira; José Valdir de Jesus Santana

97

Capítulo 7 A ABORDAGEM DAS RELAÇÕES ETNICO-RACIAIS: CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NO ESPAÇO ESCOLAR Thais Teixeira Nopres	119
Capítulo 8 METODOLOGIA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO – ALGUMAS REFLEXÕES Katia Gomes da Silva	132
Capítulo 9 A POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS EM UMA FACULDADE PÚBLICA DE DIREITO: UMA LEITURA SOBRE A TRAJETÓRIA ACADÊMICA DA PRIMEIRA TURMA DE COTISTAS Heloisa de Faria Pacheco	151
Capítulo 10 ARTE AFRO-BRASILEIRA: DO INVISÍVEL AO VISÍVEL Janete Santos da Silva; Monteiro de Camargo	172
Capítulo 11 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS AFRICANAS E AFRO- BRASILEIRAS COMO FERRAMENTA ANTIRRACISTA Lucileia de Souza Baptista	185
Capítulo 12 O ENSINO DE FILOSOFIA AFRICANA E A AFROPERPECTIVA DOS POVOS BANTU NO CHÃO DA ESCOLA: TAGARELANDO A DECOLONIEDADE NO ARTIGO 26 A DA LDBEN “RELATOS DE EXPERIÊNCIAS” Wudson Guilherme de Oliveira	206

Capítulo 13

**O MOCAMBO ODARA E A LUTA DO Povo NEGRO POR
UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIALMENTE PLURAL**

**Caio César Gonçalves de Souza; Diego Pita Ramos;
Rosicleide Nascimento Silva**

228

Capítulo 14

**A BANCADA EVANGÉLICA E O PODER DAS MÍDIAS COMO
PRINCIPAIS INIMIGOS DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS**

Paulo Henrique Barbosa Silva

237

Capítulo 15

**A CAPOEIRA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO
HUMANA**

Maria Cristina dos Anjos Ramos

257

Biografias

CURRÍCULOS DOS AUTORES

Autores

272

Capítulo 1

EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL E GÊNERO EM “CLARA DOS ANJOS”, DE LIMA BARRETO

Glauber de Araujo Barroco Lobato

Taís de Victa Rocha

EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL E GÊNERO EM “CLARA DOS ANJOS”, DE LIMA BARRETO

Glauber de Araujo Barroco Lobato

Professor. Mestrando em Sociologia Política – IUPER/UCAM

Taís de Victa Rocha

Professora. Mestranda em Literatura Comparada UFRJ

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca proporcionar um traçado histórico na questão étnico-racial no Brasil, seus reflexos na área educacional e como a literatura de Lima Barreto exemplificou a realidade da população negra vitimizada pelas políticas higienistas que assolaram a cidade do Rio de Janeiro no início do século XX.

Ao analisar as histórias de vida de professoras negras, Nilma Lino Gomes (1995) concluiu que essas mulheres lidam com um difícil processo de reconhecimento de sua identidade étnica. O que poderia ser um fator crucial dessa dificuldade são as experiências e práticas racistas e discriminatórias na infância, adolescência, juventude e idade adulta, nos diversos espaços sociais.

Discutir sobre essas questões étnicas e culturais na educação, a questão afro-brasileira nas escolas, a formação para os educadores e como algumas obras e materiais sempre ignorados, como a literatura carioca de Lima Barreto, evidenciaram um constante apagamento da realidade afro-brasileira, torna-se fundamental para o resgate e a reconstrução de uma educação para a diversidade, inclusão e cultura.

A formação de uma identidade nacional

Compreender a relevância que as políticas educacionais concederam ao resgate do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas atualmente, através das leis e diretrizes torna-se mais fácil ao comparar com as metodologias científicas utilizadas no final do século XIX, auge de uma ciência que pensava estar a serviço de uma construção possível da identidade brasileira.

O que foi constatado, no entanto, é que essas metodologias idealizavam a raça tida como “boa”, a mestiçagem como um problema que tinha traços positivos e negativos e a possível extinção das origens negras e indígenas.

Essas teorias alimentaram-se do cientificismo europeu, pregador de ideias eugênicas e centradas na evolução das raças europeias contra as raças ditas inferiores. Houve discussões que embora tidas como originais, apontavam para a suposta influência negativa dos negros no processo de constituição de uma identidade nacional. A elite considerava a pluralidade um problema, interessada na construção de um tipo étnico brasileiro, como tornariam a pluralidade racial oriunda da população negra e indígena num ideal coletivo de nação?

O objetivo de somar à definição de uma “cara nacional” brasileira influenciou-se por deterministas europeus, que colocavam em evidência a supremacia da raça branca centralizada contra as inferiorizadas ao redor do mundo.

Os cientistas brasileiros como Sílvio Romero, João Batista Lacerda, Raimundo Nina Rodrigues, Euclides da Cunha e o mais ferrenho deles, Francisco José de Oliveira Viana, levantaram teses e hipóteses sobre a caracterização do típico brasileiro, tentando aproximá-lo das origens europeias através dos seus grupos colonizadores, que seria especificamente portugueses e resultantes das migrações. Alguns destacam a teoria da mestiçagem como um “atributo” que os brasileiros devem enfrentar para o desenvolvimento nacional.

Segundo Silvio Romero, “Todo brasileiro é um mestiço, quando não é no sangue, o é nas ideias.” e completava que nem pelo fato, o Brasil seria uma nação de “mulatos”. Romero acreditava que a hibridização entre negros, indígenas e brancos era um episódio temporário para que a questão racial retornasse às origens brancas.

João Batista Lacerda, sendo mais radical, defendia a tese que negros, índios e mestiços desapareceriam dentro de um século.

Raimundo Nina Rodrigues contrapõe Sílvio Romero institucionalizando a heterogeneidade, levando o debate para o campo da esfera legal (jurídica) e psiquiátrica.

“...negros, índios e mestiços não tem a mesma consciência do direito e do dever que a raça branca civilizada porque ainda não atingiram o nível de desenvolvimento psíquico, seja para discernir seus atos, seja para exercer o livre arbítrio...” (RODRIGUES Apud MUNANGA, 53)

Segundo Nina, as raças híbridas seriam raças degradadas e que no caso da população mestiça brasileira, haveria uma escala, onde haveria também produtos válidos e inválidos. Isso seria comprovado através do comportamento moral e intelectual. Sua tese, rigorosa na questão da institucionalização das diferenças, poderia ter mergulhado o país numa espécie de *Apartheid*, à semelhança da África do Sul. Também através das teorias de Nina, ao contrário do que supunha Romero, a miscigenação levaria ao enegrecimento da população.

O reconhecido escritor Euclides da Cunha defendeu a concepção de que o mestiço seria um indivíduo inferior e descaracterizado, somente o sertanejo poderia constituir uma raça nacional.

Por causa do isolamento, os sertanejos seriam mais fortes que os mestiços do litoral. Para ele não se tratava de racismo em relação a negros ou mestiços, pois o sertanejo que ele descrevia resultava mais de indígenas e brancos.

Houve um deslocamento do discurso da identidade nacional, o debate da construção de um nacionalismo era saudável, segundo Alberto Torres em sua obra “O problema brasileiro” (Munanga,59). A grande desvantagem ficava na extrema correlação com os ideais europeus e na alienação das elites em relação à realidade do Brasil.

Roquete Pinto desmitifica a ideia de que o problema residia na diversidade racial e sim, estava presente na falta de acesso à educação dos mestiços, negros e brancos.

Como se não bastasse todas as classificações, Francisco José de Oliveira Viana acreditava no atavismo, uma especificação antropológica que tornava mestiços, pessoas que estavam retornando às características de suas raças originais. O grande

entrave encontrado nessa teoria é que na prática, os mestiços herdavam mais características negras e segundo ele, isso degenerava suas origens brancas.

Para Viana era possível dividir psicologicamente os mestiços e somente os mais preparados em termos intelectuais e morais resistiriam à seleção social e ficariam cada vez mais próximos da raça branca.

Viana também refutou a suposta eliminação das características negras, alegando que a miscigenação aniquilava o elemento negro “diluindo-o” na população branca. Por isso, vários mulatos queriam ser brancos e a mistura racial só prevalecia com o elemento branco (Munanga,76).

A aparição de Gilberto Freyre nesse cenário ocorreu somente na década de 30, quando se pensava a questão do desenvolvimento social. É quando sai de cena o conceito de raça e entra a cultura. Desfazendo toda a teoria negativa das heranças negras, indígenas e brancas na cultura nacional, Freyre acabaria também mitificando uma suposta ideia de democracia entre as raças.

Essa teoria não decolou justamente por dar uma ideia de desigualdade dissimulada pelas elites, não permitindo que negros e demais comunidades não brancas não reconhecessem o cenário em que estavam inseridos.

Por serem obrigados a aceitar as teorias e exigências da miscigenação, negros e negras no Brasil se fastaram cada vez mais das tradições, crenças, hábitos e costumes de origem africana. Extingue-se a ideia do sentido de pertencimento.

Desafios ao Processo de resgate da História e Cultura Afro-brasileira na Educação

Confrontando Gilberto Freyre e demais teorias de uma democracia racial durante a década de 70, Abdias do Nascimento surge desmascarando também os processos da assimilação cultural oriunda da força do comportamento do branqueamento social entre negros e mulatos. É forte em seu livro “*O genocídio do negro brasileiro*”, a concepção de uma sociedade plurirracial, empenhando o discurso da pluralidade com uma visão de futuro (Munanga,75).

Abdias ressalta os mulatos e negros como pessoas que já possuem tradições e histórias peculiares, retira o mulato do viés de homem dividido por outros homens e retoma suas origens através da violência praticada contra as mulheres negras. Essa concepção é importante porque nos lembra que o mulato foi declarado como uma espécie de símbolo da democracia racial, mas embora seja considerado uma ponte, ele tinha o mesmo status social do negro.

O branqueamento favoreceu o que Abdias classifica também como aculturação, alienando o que os negros tinham de mais relevante, a identidade africana.

Isso fica exemplificado em personalidades negras como os escritores brasileiros Cruz e Souza (1861-1898) e Machado de Assis (1857-1913).

Machado de Assis foi considerado o “*O rei da Literatura Brasileira*”, sempre foi também classificado como um mulato que era branco, ao contrário de Lima Barreto por Gilberto Freyre, que poderia ter sido um mulato de melhor sociologia – a branca, mas acabou por ser sociologicamente um homem de cor, pobre e mais escuro que Machado de Assis.

Essas concepções levantadas por Abdias ajudam também na revisão do que deveria ser realmente discutido em sala de aula. Do que deveria especificamente ser abordado ao elevar nos planos pedagógicos e ensino de História e Cultura Afro-brasileira conforme designado na lei 10.639/03.

Lima Barreto: Quando um escritor negro e carioca intriga os cientificistas

Por que trazer um escritor como Lima Barreto para a discussão da educação étnico-racial e a valorização da história e cultura afro-brasileira? Conforme percebido anteriormente na abordagem de Gilberto Freyre, Lima Barreto escapou de ser um mulato da “*melhor sociologia*”, o que deve pensar a maioria dos educadores e educadoras que se deparam com esse tipo de afirmação? Como repassar para os estudantes todo o emaranhado histórico por trás dos problemas da população afro-brasileira nessa declaração de Gilberto Freyre?

No prefácio de “*Clara dos Anjos*”, na quarta edição da editora brasiliense em 1974, Sérgio Buarque de Holanda escancara as intensas diferenças tanto de vida quanto de manifestação literária que há nas obras de Lima Barreto e Machado de Assis. Ele remonta a declaração também do pesquisador Astrogildo Pereira (pág.06), na qual o escritor Lima Barreto estava inserido na categoria dos que mais confessavam, dos mais transparentes e menos dissimulados.

No tocante à questão racial, Sérgio Buarque de Holanda rememora também que a diferença de Machado de Assis estava na evasão e no refúgio. Machado de Assis conseguiu aristocratizar-se e isso possivelmente desagradava a Lima Barreto. Enquanto Gilberto Freyre viu vantagens nas sutilezas literárias de um mulato “que era branco” como Machado de Assis, Sérgio de Holanda relembra que Lima Barreto não conseguiu omitir-se das humilhações que sofria.

É relembrado inclusive, que durante a escrita de “*Clara dos Anjos*” em 1904, Lima Barreto foi desafiado por um desafeto na Ilha do Governador:

“(...) o idiota tocou-me na tecla sensível, não há como negá-lo. Ele dizia com certeza: “Vê, seu negro. Você pode me vencer nos concursos, mas nas mulheres não. Poderás arranjar, uma, mesmo branca como a minha, mas não desse talho aristocrático...”” (BARRETO Apud HOLANDA)

Esse episódio contribui para as pinceladas realistas que o escritor faria na personagem Clara dos Anjos, uma mulata, filha de um carteiro do subúrbio, que mesmo com todas as cautelas e educação familiar, é seduzida e iludida por um jovem branco de condição social menos humilde que a sua.

Acrescenta-se a isso, que Lima Barreto aproveita para escancarar as diferenças sociais dos desterrados e dos ascendentes sociais, enquanto nas zonas mais abastadas como Botafogo e Flamengo, há os que se refugiam nas origens distintas, os desterrados seriam toda a população que fora varrida do Centro da Cidade durante as reformas higienistas e instalara-se nos subúrbios e periferias.

Essa questão é importante na discussão racial pois, em “*Clara dos Anjos*” o escritor acaba por trazer à tona a questão que invalida a ascensão social do mestiço,

e de como a estrutura patriarcal soma-se à violência racial e pesa sobre o destino de mulheres negras. Interessa-nos refletir que ao abordar a realidade literária de Machado de Assis e Lima Barreto, abre-se possibilidades de prover uma discussão acerca das oportunidades que são oferecidas à população afro-brasileira, possibilidades de desconstrução do estigma da intelectualidade como meio de superar a cor e as origens, educando, no entanto, para superação de desigualdades pela diversidade e resgate da identidade.

O falso refúgio da cor: a denúncia sutil de Lima Barreto

O que seria um falso refúgio da cor? A propícia ideia de que mesmo tendo condições econômicas similares às de populações mais pobres e menos abastadas, ser branco ainda é uma vantagem econômica e social.

Abrindo brechas para que golpes e desenganos fossem aplicados em mulheres e homens mais pobres do subúrbio, que isso fosse cada vez mais institucionalizado no consciente da população negra, elas estavam fadadas a serem sempre um povo com heranças de subserviência. Ao menos, esse foi o retrato de Lima Barreto em algumas paisagens da obra “*Clara dos Anjos*”, no personagem Cassi, um homem branco que se viu refugiado na própria cor, ainda que não tivesse educação e sua família estagnada financeiramente.

Refugiou-se no subúrbio seduzindo mulheres e iludindo-as com a suposta ascensão social da cor, amparado numa família que tinha um passado com nobrezas, como o avô inglês cônsul da Inglaterra, mas vivia somente disso.

Vale lembrar que a mais sutil das denúncias estava na educação de Cassi, como por exemplo, é lembrado no diálogo que a personagem tem com a mãe ao ter a resolução de fugir da cidade e vender seus galos de briga, devido às denúncias e o cerco da polícia:

“... A mãe, vendo carroças chegarem à porta e as gaiolas e capoeiras saírem, a fim de tomarem lugar nos transportes, foi indagar-lhe o que havia:
- Nada, mamãe, vou para fora, trabalhar...
- Para onde, Cassi?

- Vou para Mato Grosso empregar-me na construção de uma estrada de ferro.

- Como trabalhador de picareta, meu filho?

- Não, mamãe, vou ser chefe de turma e praticar nos instrumentos, até conseguir ser seccionista.

Dona Salustiana assim mesmo não ficou contente. Ela conhecia a ignorância do filho, a sua inferioridade mental e a sua incapacidade para aplicar-se a alguma cousa que demandasse o menor esforço intelectual, viu bem, portanto, que numa construção de estrada de ferro, ele só podia ser simples trabalhador braçal, pegar na fouce e roçar, no machado e derrubar, na picareta e cavar, mais nada! ..." (BARRETO, Pág.106).

Essa passagem na obra, evidencia a grande ironia de Lima Barreto com o branco superior, símbolo de inteligência, intelectualidade e superioridade.

E de como para além dos subúrbios, a sua cor já não servia de refúgio e não teria como enganar, competir com a inteligência dos rapazes da cidade:

"... onde acabava os trilhos da Central, acabava sua fama e seu valimento; a sua fanfarronice evaporava-se, e representava-se a si mesmo como esmagado por aqueles "caras" todos, que nem o olhavam. Fosse no Riachuelo, fosse na Piedade, fosse em Rio das Pedras, sempre encontrava um conhecido, pelo menos simplesmente de vista, mas no meio da cidade, se topava com uma cara já vista, num grupo da Ouvidor ou da avenida, era de um suburbano que não lhe merecia nenhuma importância..." (BARRETO, Pág.108)

Após esses pensamentos, a personagem encontra-se numa das ruas do Centro, conhecida por ser ocupada por "*homens e mulheres que haviam caído na mais baixa degradação e jaziam no último degrau da sociedade...*" (Barreto, Pág.109). Numa dessas ruas, é abordado por Inês:

"- Então, não me conhece mais, seu "canaia"? Então você não "si" lembra da Inês, aquela crioulinha que sua mãe criou e você..."

Lembrou-se, então Cassi, de quem se tratava. Era a sua primeira vítima, que sua mãe, sem nenhuma consideração, tinha expulsado de casa em adiantado estado de gravidez. Reconhecendo-a e se lembrando disso, Cassi quis fugir... (...) A esse tempo já os frequentadores habituais do lugar tinham acorrido das tascas e hospedarias e formavam roda, em torno dos dois. Havia homens e mulheres, que perguntavam:

- O que há, Inês?
- O que te fez esse moço?

Cassi estava atarantado no meio daquelas caras antipáticas de sujeitos afeitos a brigas e assassinatos. Quis falar:

- Eu não conheço essa mulher. Juro!
- "Muié", não! Fez a tal Inês gingando. Quando você "mi" fazia "festa", "mi" beijava e "mi" abraçava, eu não era "Muié", era outra cousa, sua cousa ruim" (BARRETO, Pág.110)

Essa passagem é marcada por uma questão histórica, os abusos perpetrados por homens brancos contra as mulheres negras, o abandono e a perda do emprego da mulata Inês, que chama a si mesma de "Crioulinha" e evidencia ao leitor o passado de Cassi, que terá o mesmo comportamento com Clara dos Anjos, após enredá-la numa trama de ilusões e mentiras envolvendo toda sua família:

"... sentia-se só, isolada, única na vida. Seus pais não a olhariam mais como a olhavam; seus conhecidos, quando soubessem, escarneceriam dela.; e não haveria devasso por aí que a não perseguisse, na persuasão de quem faz um cesto, faz um cento. Exposta a tudo, desconsiderada por todos, a sua vontade era fugir, esconder-se. Mas para onde? Com sua inexperiência, com sua mocidade, com a sua pobreza, ela iria atirar-se à voracidade sexual de uma porção de Cassis ou piores que ele, para acabar como aquela rapariga, a quem chamavam Mme. Bacamarte, suja, bebendo parati e roída por toda a sorte de moléstias vergonhosas..." (BARRETO, Pág. 121)

Com "Clara dos Anjos", Lima Barreto denuncia também o que Abdias do Nascimento vai relembrar como aculturação, o aceite da condição de desterrados, a

aniquilação da identidade. Somado ao machismo histórico, temos os pensamentos racistas e elitistas da sociedade carioca.

Como os desterrados também estavam mais preocupados em encontrar maneiras de “ascender” e como algumas mulheres já tinham ciência do comportamento dos homens à época: “(...) - é sempre assim, esses “*nhonhôs gostosos*” desgraçam a gente, deixam a gente com o filho e vão-se. A mulher que se fumente...” (BARRETO, Pág.111)

Essa questão é importante porque nos lembra que as violências de gênero sofridas por mulheres negras as revitimizavam, criando estereótipos de mulheres vulgares desde a escravidão. Como o machismo e a sociedade patriarcal favoreciam que os homens perpetuassem os comportamentos coloniais, refugiando-se numa classe social distinta, na cor da pele dita “superior” e no próprio status da masculinidade.

Ao desafiar algumas dessas questões na obra, Lima Barreto encara as grandes teses científicas que colocavam os mestiços como pessoas problemáticas e inferiores.

Denuncia que por mais educação que negros possam vir a adquirir, serão considerados inferiores por sua cor.

Alguns anos depois, o resgate da identidade e cultura afro-brasileira por movimentos ligados à cultura negra e história afro-brasileira, vão repensar e reavaliar como esses estereótipos criados para mestiços, aniquilavam também sua identidade e cultura.

Lima Barreto conseguiu também evidenciar o silenciamento das mulheres que estavam presas nas configurações familiares, enquanto Machado de Assis evidenciava dramas cariocas de dentro dos casarões, Lima Barreto retratava as mulheres e crianças dos subúrbios, homens e mulheres que cruzavam a cidade e se aglomeravam nos bares e sarjetas, os problemas policiais, o racismo carioca e suas tramas violentas, que sempre colocavam o negro em situações degradantes e imorais.

Educação e os novos caminhos

O Brasil é visto como um paraíso tropical, harmônico racialmente e com uma pompa de diversidade cultural. Além da tarefa de desmitificar essa teoria, foi preciso alguns anos para perceber de forma geral, que alguns princípios de diversidade defendidos na LDB/96, por mais éticos que fossem, deu enfoque a um diálogo atravessado, plural, que acabava ficando mais em teorias do que em práticas.

A cultura e história afro-brasileira acabou não sendo evidenciada nas suas especificidades, o que só veio ocorrer com a lei 10.639/2003.

Apresentam-se, para tanto, os seguintes propósitos essenciais na aplicação da legislação; conhecer a Lei 10.639/2003, bem como promover discussão, reflexão e análise do contexto histórico-social da lei que foi publicada/promulgada em 2003, verificando-se seu cumprimento; produzir e relacionar tematizações concernentes aos espaços da política e da educação, no que se refere às articulações que podem compor nesses espaços entre as dimensões da ética e da cidadania, justamente nos elementos que em comum nelas se encontram.

Discutir e divulgar os termos das justificativas que se apresentam nas pesquisas e nas convivências que se pretende promover com eventos e com a participação de entidades e cultura afro-brasileira no ensino, personalidades que possuem conhecimento em relação à história e cultura africana e afro-brasileira, somando informações, dinâmicas, depoimentos e mecanismos de ação que possibilitem a compensação/reparação dos sujeitos segregados ao longo do processo histórico.

Ter a compreensão que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnicorraciais distintos, que possuem cultura, história própria e igualdade, construindo em conjunto a nossa história. Permitindo uma maior discussão das diversidades.

Estas temáticas nas escolas e nas universidades, devem suscitar críticas, questões e debates capazes de inspirar pesquisas, multiplicando a quantidade e a qualidade de estudos sobre os desafios contemporâneos africanos e afro-brasileiros.

Quando investigamos a historiografia que trata da trajetória da humanidade, percebemos a presença da etnia negra em diferentes espaços e temporalidades, mas é na África, e a partir dela, que ocorre a “Diáspora Negra”.

O vocábulo negro designa “cor”. Na América e no Brasil adquiriu uma conotação social discriminatória e racista ao se referir aos africanos e/ou brasileiros.

É necessário que o diálogo construído entre escola e afro-brasileidade, seja evidente e alimente a interação e troca, situando a realidade da cultura de matriz africana, resgatando e elevando a estima de estudantes negros. Que o respeite como sujeito de uma história com valor, também pertencente ao povo brasileiro.

Essa visão permite que os educadores interajam com a cosmovisão do africano, sua concepção do universo e da sociedade.

A cultura e história afro-brasileira tem suas procedências no diálogo entre os africanos e outros povos antes da escravidão. A diáspora foi determinante para a concepção de um retrato cultural, específico das matrizes africanas. Importa destacar que a globalização e os fluxos migratórios intensificaram os diálogos entre as culturas. Mas também estes diálogos obedeceram a hierarquias culturais, o que não foi positivo para a ideia de cultura africana, dada universalmente como uma cultura primitiva, próximas às florestas, animais, batuques, e elementos rústicos. Uma estética africanizada que ainda hoje precisa ser constantemente desmitificada seja socialmente quanto no ambiente escolar.

Há diversos caminhos, metodologias, maneiras de trabalhar a cultura afro-brasileira na escola, a mais importante é resgatando culturas e saberes que foram incorporados no Brasil e resgatando sua história como ela é de fato nas suas origens africanas.

Isso perpassa por festas, tradições populares e o resgate do sagrado, visando somar na construção de novas práticas e diálogos na educação, refletindo-se na forma como escola e sociedade reconstruem-se juntas, ainda que diversos fatores políticos, econômicos e sociais teimem em dificultar.

Um avanço tremendo e resistente para os que tinham na didática da história do Brasil inclusive, uma declaração triste de ninguém menos que o Padre José de Anchieta, um dos maiores nomes alfabetizadores da história brasileira: “*Para este tipo de gente não há melhor pregação do que espada e vara de ferro.*” (ALMEIDA, Pag.163, 1978).

CONCLUSÃO

A determinação da inclusão de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos currículos da educação básica por determinação das Leis 10639/2003 e 11645/2008, ratifica um momento histórico de consolidação e amadurecimento da democracia no Brasil e busca transformar o foco etnocêntrico dos currículos escolares, mas também busca ampliar este horizonte para a diversidade étnica, histórica, cultural, social e econômica em nosso país.

Diversos artigos acrescentados na LDB (9394/1996), incentiva não apenas a inclusão de novos conteúdos e apesar da abertura multiétnica, exige, acima de tudo, que sejam repensadas e discutidas as relações étnicas, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, objetivos da educação e condições de aprendizagem.

Além disto, as Diretrizes Curriculares defendem que é papel da escola desconstruir as representações recorrentes que minimizam o papel de negros e índios, como por exemplo, que o afrodescendente tem como único atributo a descendência escrava, subalterna ou dominada.

Cabe à escola assumir este papel de formação dos jovens em um contexto multicultural, multiétnico, plural, diverso. A escola deve mostrar que esta diversidade não resulta somente de uma herança ou do prevalecimento de um determinado grupo, mas da composição de várias contribuições de diversos atores, de diversas origens étnicas, geográficas, culturais, econômicas.

No início da implantação da lei foi detectado um déficit na formação dos professores de História com relação ao tema determinado nas Leis 10639/2003 e 11645/2008.

Podemos citar inicialmente a formação na Universidade, já que muitos professores concluíram sua graduação antes da entrada em vigor delas, especialmente a mais recente, e provavelmente não tiveram disciplinas específicas ou que deram a importância devida ao tema. Mesmo os que concluíram sua graduação mais recentemente sentiram a ausência de tais disciplinas, visto que as universidades não as têm oferecido recentemente, o que pode ser confirmado na análise de suas estruturas curriculares.

Uma estrutura que coloca em questão, se até na construção curricular, não existe ainda racismo estrutural.

Sílvio de Almeida, em seu livro *O Que é Racismo Estrutural?* (2018) explica:

“...Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratarem

de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade. (ALMEIDA, 2018, p.37)

O racismo não se prende apenas a um ato, mas sim, em um processo como todo, de vantagens e desvantagens a certos grupos sociais, tudo pertencente a uma estrutura histórica e política.

O racismo estrutural se funda na injustiça trazida pelos brancos europeus. Um exemplo disso é a quantidade de negros que vemos ocupando cargos nos parlamentos, empresas, escolas, faculdades, e o número declina ainda mais quando se trata de mulheres negras.

Os poucos que ocupam tais cargos e frequentam tais lugares, sofrem, na palavra do autor, “práticas sociais corriqueiras” que nada mais são do que o racismo escondido atrás de piadas, exclusão e silenciamento.

É dentro de uma escola que necessitamos investir na mudança, discutir, expor toda essa realidade de preconceitos.

Devemos planejar atividades que dialoguem com a cultura africana, indígena, proporcionar debates conscientes possibilitando diferentes visões uma vez que, permite o desenvolvimento do senso crítico em virtude do exercício da cidadania. Trabalhar e expor o verdadeiro sentido da democratização social, se questionar o porquê ainda nos dias de hoje, casos de mortes com pessoas negras são tão corriqueiros.

Portanto, percebe-se a importância do papel da cultura afro-brasileira para a democratização social dentro das escolas, é relevante ressalvar a importância de trabalhar interdisciplinarmente figuras negras, atores, pintores, presidentes e os escritores.

Trazendo para os alunos os locais que essas pessoas ocupam, incentivando o consumo de músicas, obras de arte, filmes que retratam a vida dessas pessoas. Como escola, devemos ser a ponte entre o aluno e a cultura e a valorização de suas identidades.

REFERÊNCIAS:

BARRETO, Lima. “*Clara dos Anjos*”, 1974, 4^a ed. Ed. Brasiliense.

GOMES, Nilma Lino. SILVA, Petronilha B. Gonçalves. “*Experiências étnico-culturais para a formação de professores.*” 2^a Ed, 2006, Editora Autêntica.

MUNANGA, Kabengele. “*Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra.*” 3^a Ed., 2008. Editora Autêntica

SCHWARCZ, Lilia Moritz. “*O espetáculo das raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil ,1870 – 1930.*” São Paulo, Ed. Companhia das Letras, 1993.

SECCO, Carmen Tindó; SALGADO, Maria Teresa. JORGE, Silvio Renato. “*África, escritas literárias.*” Ed. UFRJ, 2010.

Capítulo 2

A COR/RAÇA NA CÂMARA ESCURA: UM ESTUDO SOBRE IDENTIFICAÇÃO RACIAL DE DESEMBARGADO RES NEGROS BRASILEIROS

Patricia Costa Pereira da Silva

A COR/RAÇA NA CÂMARA ESCURA: UM ESTUDO SOBRE IDENTIFICAÇÃO RACIAL DE DESEMBARGADORES NEGROS BRASILEIROS

Patricia Costa Pereira da Silva¹

(Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense e Pedagoga da Universidade Federal do Rio de Janeiro)

RESUMO:

O presente artigo é a apresentação de parte dos resultados da pesquisa de tese defendida pela autora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. A tese realizou um estudo sobre o papel da escolarização nas trajetórias de profissionais negros de prestígio do campo jurídico. Para uma delimitação do escopo, escolheu-se estudar, entre os possíveis profissionais de prestígio do campo jurídico, os desembargadores. No Brasil, desembargador é o nome dado a cada juiz de Direito dos tribunais de segunda instância; representa o último posto da carreira de magistrado nos tribunais de justiça estaduais. Procurou-se entender como eles chegaram a posições sociais e profissionais de alto prestígio, como eles convivem num espaço onde são minoria e a configuração do racismo na trajetória desses profissionais. A partir de uma abordagem qualitativa, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com nove desembargadores negros. Para fins deste artigo, tratar-se-á a respeito da identificação racial dos entrevistados da pesquisa citada anteriormente. A identificação racial aconteceu em dois momentos: heteroidentificação, que foi realizada pela pesquisadora; e, autoidentificação, que foi realizada pelos entrevistados. O comparativo desses momentos de identificação gerou um material que foi analisado segundo a literatura acadêmica, com especial atenção aos trabalhos desenvolvidos nas áreas de Sociologia da Educação e Sociologia das Relações Raciais.

Palavras-chave: identificação racial; cor; negros.

ABSTRACT:

The present article is a presentation of part of the results of the dissertation research presented by the author in the Graduate Program in Education Fluminense Federal Universitu. The dissertation carried out a study on the role of schooling in the trajectories of prestigious black professionals in the legal field. For a delimitation of the scope, we chose to study, among the possible professionals of prestige in the legal

¹ Doutora em Educação pela UFF e Pedagoga da Universidade Federal do Rio de Janeiro. patthyp@gmail.com

field, the judges. In Brazil, a judge is the name given to each judge of law in the courts of second instance; represents the last post of the magistrate's career in the state courts of law. We tried to understand how they came to social and professional positions of high prestige, how they live in a space where they are a minority and the configuration of racism in the trajectory of these professionals. From a qualitative approach, semi-structured interviews were conducted with nine black judges. For the purposes of this article, it will be about the racial identification of the interviewees of the research mentioned above. The racial identification happened in two moments: heteroidentification, which was carried out by the researcher; and self-identification, which was carried out by the interviewees. The comparison of these identification moments generated material that was analyzed according to the academic literature, with special attention to the works developed in the areas of Sociology of Education and Sociology of Racial Relations.

Keywords: racial identification, color, Black.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é a apresentação de parte dos resultados da pesquisa de tese defendida pela autora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. A tese – intitulada *A Câmara Escura: trajetórias escolares e profissionais de desembargadores negros brasileiros* – realizou um estudo sobre o papel da escolarização nas trajetórias de profissionais negros de prestígio do campo jurídico. Para uma delimitação do escopo, escolheu-se estudar, entre os possíveis profissionais de prestígio do campo jurídico, os desembargadores. No Brasil, desembargador é o nome dado a cada juiz de Direito dos tribunais de segunda instância; representa o último posto da carreira de magistrado nos tribunais de justiça estaduais. Procurou-se entender como eles chegaram a posições sociais e profissionais de alto prestígio, como eles convivem num espaço onde são minoria e a configuração do racismo na trajetória desses profissionais. A partir de uma abordagem qualitativa, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com nove desembargadores negros.

É importante esclarecer que *Câmara Escura* faz referência à citação realizada por um dos desembargadores entrevistados em Minas Gerais. Ele disse que, além dele, existem mais três desembargadores negros no tribunal. O conjunto desses quatro desembargadores recebeu dos demais desembargadores não negros o “apelido” de “câmara escura”, por serem negros e estarem lotados na mesma câmara

(Câmara Criminal). Um outro desembargador, também do Tribunal de Minas Gerais, caracterizou a *Câmara Escura* como “*a câmara de crioulo, só tem crioulo lá!*” Logo, achou-se pertinente – e quase inevitável – que o título da presente pesquisa fosse tal apelido.

É objetivo do presente artigo realizar uma revisão de literatura sobre a temática da identificação racial no Brasil. Objetiva-se também apresentar a análise dos critérios utilizados para a identificação racial dos nove desembargadores entrevistados para a pesquisa que originou a tese de doutorado.

2. A COR COMO CRITÉRIO DE CLASSIFICAÇÃO DE SERES HUMANOS

Foi a partir do século XVII que a cor da pele passou a configurar como critério essencial para diferenciar as chamadas raças humanas na Europa Ocidental (ROCHA&ROSEMBERG, 2007). A inexistência de critérios precisos de classificação gerou a preocupação nos cientistas em construir esquemas classificatórios. Nesse ínterim, a Antropologia produziu inúmeras variáveis de taxonomias raciais. A criação dessas classificações foi baseada, sobretudo, na crença da existência de diferenças entre as raças e, especialmente, na superioridade ariana, que considerava os negros, os índios e os mestiços como grupos inferiores. A partir de uma série de traços como as medidas do crânio (índices céfálicos), a cor da pele, os tipos de cabelo e determinados padrões de comportamentos e atitudes, hierarquias raciais foram construídas. (QUEIROZ,2001)

Ao serem associadas com os seres humanos, as cores deixaram de significar apenas tonalidades e passaram a assumir matizes culturais, uma vez que “(...) o termo branco, no vocabulário racial, não corresponde à cor branca quando associada a outros objetos ou seres, da mesma forma que os termos preto, amarelo ou vermelho.” (ROCHA& ROSEMBERG, 2007, p.763)

Segundo Rocha e Rosemberg (2007), o antropólogo alemão Blumenbach (1752-1840) propôs um sistema de classificação das raças humanas, que associa a cor da pele com a região geográfica de origem. Ele chegou a cinco tipos: branca ou caucasiana; negra ou etiópica; amarela ou mongol; parda ou malaia; e vermelha ou americana. Parte dessa terminologia passou a ser adotada no Brasil e em outros países do mundo.

Petrucelli (2000) realizou uma pesquisa lexicográfica sobre a origem da terminologia racial. Em línguas portuguesa e espanhola, o termo *pardo* surge como o mais antigo e é atribuído aos sujeitos “de cor entre o branco e o preto, mulato” (CUNHA, 1982 *apud* PETRUCELLI, 2007, p.19). O referido termo provém do latim, *pardus*, e do grego, *pardos*; nessas línguas, o termo significa leopardo. A respeito do substantivo *mulato*, o autor afirma que o mesmo é proveniente do espanhol; pertence ao vocabulário espanhol desde 1525 e provém do termo *mula*. O termo *mestiço*, do latim tardio, *mixticus* – de *mixtus* – é apontado pelo autor como particípio passivo do verbo *miscere* (misturar). Num primeiro momento, o sentido desse termo esteve restrito à descendência de europeus e ameríndios. Ainda conforme Petrucelli (2000), o termo *caboclo* deriva, aparentemente, do tupi.

Quanto ao termo *branco*, Petruccelli (2000) cita o dicionário de Said Ali, de 1931:

(...) em sentido rigoroso, [branco] é a neve, a cal, o leite, a açucena, etc. Homem ou mulher, com a pele exatamente da cor desses objetos, não existe, nem nunca existiu [...] Na cor da pele de qualquer indivíduo da chamada raça branca ou caucásica transparece sempre entre o alvo e o róseo um amarelado ou morenado mais leve nos povos septentrionais, mais fortes nas gentes do meio-dia. (p.15)

A etimologia do termo *preto* em português e em espanhol, *prieto*, está por ser elucidada por Petrucelli (2000). Contudo, Guimarães (2003) aponta que “não há dúvidas de que termos como negro, preto, pardo, mulato, crioulo foram cunhados originalmente pelos senhores, que se denominavam brancos, para designar aqueles que lhes eram subalternos.” (p.249).

A partir de notícias de jornais paulistanos do fim do século XIX, Lilia Schwarcz, em seu trabalho intitulado *Retrato em branco e negro* (1987), problematizou as situações em que o termo *negro* começou a ser usado. Segundo a autora, no final do período escravista, o termo *negro* passou a ser usado para designar o escravo revoltado, insubmisso, capoeira, quilombola e àquele que se recusava à dominação; ao escravo obediente, usava-se o termo *preto*. Segundo a autora, nas notícias de fugas de escravos publicadas em classificados, é possível perceber a caracterização do fugitivo a partir de termos de cor e suas nuances, tais como *pardo quase branco*, *preto retinto*, *cobre azeviche*, *preta de angola*, *crioulo bem preto* etc. Schwarcz (1987) sinaliza ainda que as descrições comumente associavam outras características físicas à cor, tais como altura, textura dos cabelos e idade.

É necessário dizer que este vocabulário racial vem sendo (re)significado “(...) em contextos históricos ocidentais nos quais, em geral, ocorre uma valorização positiva da cor branca (metáfora da divindade, da pureza e da luz) e uma valorização negativa da cor negra (a treva, o satã, o pecado), como atestam vários estudos (SANTOS, 2002).” (ROCHA&ROSEMBERG, 2007, p.763)

3. A IDENTIFICAÇÃO RACIAL NO BRASIL

Cada sociedade tem seu próprio sistema de classificação racial. A organização social e o conteúdo da cultura são o resultado de uma dinâmica de diferenciações e identificações, tanto no interior como no exterior da sociedade. (PETRUCELLI,2013). Portanto, não há uma classificação internacional para cor ou raça. Nos diferentes países, os conceitos como nação, povo e raça adotam conteúdos locais, uma vez que os fundamentos importantes para a delimitação das fronteiras entre grupos sociais são fomentadas pela história e necessidades de cada sociedade. (OSÓRIO,2008). Reconhecendo a diversidade, os organismos internacionais optaram por não definir um sistema universal de classificação racial.

Todo sistema de classificação racial leva em consideração dois aspectos: a classificação em si e os métodos de identificação. A classificação racial é entendida como o conjunto de categorias em que os sujeitos da classificação podem ser agrupados; enquanto os métodos de identificação são compreendidos como a forma pela qual os indivíduos são enquadrados racialmente (OSÓRIO,2008).

Desde o Brasil Colônia, o sistema de classificação racial brasileiro está assentado na cor da pele (VASCONCELOS,2007). Alguns estudos (VIANNA,1959; NOGUEIRA, 1985; ROCHA&ROSEMBERG,2007) apontam que, no Brasil, para a classificação racial dos seres humanos, a condição fenotípica (cor da pele) tem maior importância sociológica que a condição genotípica.

Em 1934, Oliveira Vianna (1959) escreveu um dos primeiros livros que tratam especificamente sobre a questão da identificação racial no Brasil. O autor dividiu a população brasileira em quatro grupos raciais: o grupo branco – constituído por brancos puros e aqueles cujos fenótipos eram do branco; o grupo caboclo – constituído por ameríndios puros e aqueles cujos fenótipos eram do ameríndio; o grupo negro – constituído por negros puros e aqueles cujos fenótipos eram do negro;

e o grupo dos pardos e mulatos – que formavam um grupo separado, pois, segundo Vianna (1959), “o grupo dos pardos ou mulatos era constituído por aqueles mestiços afro-arianos, que, pela pigmentação particular da pele, não podendo incorporar à nenhuma das raças originárias, formavam um grupo à parte, perfeitamente diferenciado dos outros grupos.” (p.45)

Oracy Nogueira (1985) indica que no Brasil “(...) o indivíduo, sendo portador de traços “caucasóides”, será considerado branco, ainda que se conheça sua ascendência negra ou o seu parentesco com indivíduos negróides.” (p.80) Para Nogueira (1985), raça no Brasil é essencialmente uma questão de aparência, não de origem e a marca principal que permite a identificação da raça é a cor.

Oracy Nogueira (1985) observa ainda que, ao contrário do Brasil, nos Estados Unidos,

(...) o branqueamento, pela miscigenação, por mais completo que seja, não implica em incorporação do mestiço ao grupo branco. Mesmo de cabelos sedosos e loiros, pele alva, nariz afilado, lábios finos, olhos verdes, sem nenhum característico que se possa considerar como negróide e, mesmo lhe sendo impossível, biologicamente, produzir uma descendência negróide (...) o mestiço continuará sendo um negro. É assim que naquele país, o negro é definido oficialmente, como todo o indivíduo que, na sua comunidade é conhecido como tal, sem qualquer referência a traços físicos. (p.80)

Nogueira (1985) também afirma que uma pessoa que é considerada branca (ou ligeiramente negroide) no Brasil² pode ser considerada negra nos Estados Unidos. Ele ilustra tal premissa com a seguinte situação:

O próprio autor do presente trabalho conheceu, em Chicago, um intelectual brasileiro, mestiço claro, cuja identificação como branco nunca fora posta em dúvida no Brasil e que passava, então, por profunda crise emocional, por ter sofrido discriminação no hotel a que fora recomendado. (NOGUEIRA, 1985,p.81)

Alguns estudos, por sua vez, apontam que a classificação racial no Brasil passa por uma conexão entre status social e condição racial. Esses estudos apontam que o sistema de classificação racial brasileiro é bastante complexo, pois intenta dar conta da combinação da aparência (lábios, tipo de cabelo e cor da pele) com a origem regional e social.

Donald Pierson conduziu pesquisas na Bahia entre 1935 e 1937; ele concluiu que a sociedade baiana era multiracial e que sua estrutura se fundamentava em distinção de classe e não de casta. Para o pesquisador, a desigualdade se baseava, sobretudo, na condição de classe, não de cor. A classe – e não a raça – representaria

o principal critério de *status*: “negro rico é branco e branco pobre é negro” (PIERSON, 1945, p31)

Para caracterizar racialmente a sociedade baiana dos anos 1940, Thales de Azevedo (1996) utiliza os seguintes termos: branco, preto, mulato, pardo, moreno e caboclo. Segundo o autor, os brancos são

os indivíduos de fenótipo caucasóide; as pessoas mais alvas, de olhos claros, de cabelos igualmente claros e finos são, muitas vezes chamadas de brancos finos por não apresentarem indícios de mistura com tipos de cor. Podem ser chamados de brancos também os ricos ou pessoas de status elevado. (p. 34-5)

Já os pretos, segundo Azevedo (1996), “são os indivíduos que tem as características físicas do negro africano particularmente a pele muito escura, “cor de carvão, os cabelos encarapinhados, o nariz chato e os lábios muito espessos.” (p.36). Para o autor, por sua vez, pardos, mestiços e mulatos são empregados comumente como sinônimos a todos aqueles que são provenientes do cruzamento entre europeus e africanos. Caboclos são ordinariamente indicados como os indígenas e os provenientes de seus cruzamentos. (AZEVEDO,1996)

A caracterização racial da sociedade baiana dos anos 1940 realizada por Azevedo (1996) indica a premente associação entre cor e *status*, pois “(...) o conceito de branquidade é simultaneamente relativo do tipo físico e à posição social. Uma pessoa de traços negroides atenuados pode ser considerada branca se é rica ou tem um papel de relevo.” (p.171)

De acordo com Rocha e Rosemberg (2007), o sistema de classificação racial brasileiro utiliza a aparência geral como critério, em “(...) combinação do estilo de vida (‘o jeito’), como o grau de instrução, a renda, o estilo em matéria de moda (cabelos, roupas, carros) e até a simpatia ou antipatia do falante pela pessoa em questão” (p.764).

Edward Telles (2003) distingue três maneiras de classificação racial no Brasil: o modo oficial (IBGE), o popular múltiplo e o binário. Segundo Telles (2003), a maneira oficial de classificação é a que tem sido utilizado pelo IBGE e que adota cinco categorias: branco, preto, pardo, amarelo e indígena; a segunda maneira seria a popular, que é caracterizada por uma grande quantidade de termos que descrevem as raças e as cores; já a terceira maneira é a que vem sendo utilizado pelo Movimento Negro que utilizam um sistema de classificação com apenas dois termos: negro e branco. O modo binário (ou bipolar) tem sido defendido pelos intelectuais nos últimos

anos e também pelo Movimento Negro, que passou a ver as categorias *moreno* e *moreninho* como termos que corroboram e incentivam o embranquecimento populacional.

Sobre o sistema do IBGE usado no censo demográfico citado acima, é importante afirmar que o Instituto realiza a identificação racial por meio do uso simultâneo de auto-atribuição e de heteroatribuição de pertença (OSÓRIO,2008). O modo de classificação racial utilizado pelo IBGE, segundo alguns estudiosos da questão racial que acreditam que a variedade de termos usados pela população brasileira para se identificar racialmente, tornaria inválida a “classificação grosseira” (WOOD,1994) utilizada pelo Instituto oficialmente.

Em 1976, o IBGE introduziu em sua PNAD uma questão aberta, que permitia ao informante definir sua condição racial usando seus próprios termos. Somente depois dessa auto-identificação espontânea, eram apresentadas aos entrevistados as opções tradicionais do censo. O resultado do levantamento apresentou mais de 100 termos. Contudo, 57% deles poderiam ser enquadrados nas categorias censitárias. As demais respostas se distribuíram entre as categorias *morena* (34%), *morena clara* (3%) e *clara* (3%). Isso evidenciou que mesmo que as categorias censitárias impeçam a manifestação da riqueza de termos raciais usados pela população, elas conseguem expressar o modo como a maior parte dos brasileiros se percebe racialmente. Dentre os seis termos que mais apareceram nas respostas na PNAD 1976, cinco deles eram os mesmos que o IBGE tem utilizado atualmente em suas pesquisas: branco, preto, pardo, amarelo e indígena.

Visto que há muitas formas de trabalhar com a identificação racial no Brasil, esta pesquisa utilizou como respaldo o quadro de classificação citado acima, que é utilizado pelo IBGE. Contudo, a presente pesquisa acompanhou a tendência de alguns pesquisadores contemporâneos³ e do Movimento Negro e utilizou o termo negro para se referir aos sujeitos de cor parda e preta. Entende-se, contudo, que agrupar pretos e pardos num só grupo pode ser avaliado negativamente por alguns pesquisadores do campo, uma vez que se sabe que os pretos sofrem mais discriminação que aqueles classificados como pardos. Por outro lado, sabe-se que o pardo vive na fronteira – por vezes – incômoda entre preto e branco e pode também ser alvo de discriminação

³ A maioria dos pesquisadores utilizam a premissa de negros como a soma de pretos mais pardos

racial e social, afinal, como se diz popularmente: “passou de branco, preto é”. O agrupamento de pretos e pardos no grupo negros reporta à condição de minoria política desses dois grupos. (MUNANGA, 1986 e 1990).

A grande similitude de comportamento entre os dois grupos – pretos e pardos – e o significativo distanciamento do grupo branco são razões que tornam pertinente o agrupamento dos grupos preto e pardo.

4. A HETEROIDENTIFICAÇÃO RACIAL DOS ENTREVISTADOS

Como identificar quem são os desembargadores negros brasileiros? Como localizá-los? Para chegar aos nomes dos nove entrevistados, fez-se consulta aos *websites* dos Tribunais da Justiça Estadual e Distrital de cada uma das 27 unidades federativas brasileiras entre os meses de agosto e outubro de 2013. Essa consulta foi primordial para ajudar a determinar os potenciais entrevistados. Todos esses *sites* possuem fotografias dos desembargadores, que compõem o chamado Tribunal Pleno⁴, exceto os estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

O levantamento da identificação racial dos desembargadores deu-se através da heteroidentificação⁵. Foram analisadas as fotografias disponíveis nos *websites* e, a partir delas, foram identificados os desembargadores negros. A identificação racial realizada para o presente trabalho dá conta apenas do fenótipo do sujeito, e não do genótipo. Para tanto, foram considerados os aspectos tais como a cor da pele, os traços do rosto e cabelos. De acordo com Oliveira (1999), estes aspectos são as “(...) características físicas que são atribuídos significados sociais, dando origem ao estigma que é a fonte de discriminação” (p. 48). Maggie (1994), a partir dos resultados dos estudos de Nogueira (1985), afirma que negro: “(...) no Brasil é aquele que tem a pele escura e o cabelo “ruim” ou o nariz mais “largo”(p.151).

A aparência tem sido o padrão contemporâneo de classificação racial no Brasil. A presente pesquisa utilizou as seguintes características como parâmetros para

⁴ É a segunda instância de cada Tribunal de Justiça; é composta por desembargadores.

⁵ Heteroidentificação é a atribuição de cor ou raça realizada pelo conjunto da sociedade brasileira aos descendentes de pretos, pardos, índios e brancos em que um componente racial ou de cor vem associado a posições sociais simbólicas e/ou concretas.

identificar os sujeitos: 1) cor preta ou parda; 2) cabelos crespos; 3) lábios volumosos; e, 4) nariz chato/largo.

Para identificar o sujeito como negro (preto ou pardo), etipulou-se que este tivesse, ao menos, duas das características listadas acima, sendo a primeira – cor preta ou parda – imprescindível. Com a realização desse processo, foram encontrados 16 desembargadores negros entre os 1465 desembargadores na ativa no momento de realização do levantamento (entre 2013 e 2014). Desses dezesseis, nove foram entrevistados.

No processo de heteroidentificação, dentre os 09 entrevistados, apenas um foi identificado com cor parda; os demais foram identificados como sujeitos de cor preta.

Após a identificação dos sujeitos negros, foram enviados telegramas via correios convidando-os para a realização de entrevista. A partir da questão: “*Como o(a) senhor(a) se identifica racialmente?*”, chegou-se ao seguinte quadro⁶:

QUADRO 1 – IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

SUJEITO	IDENTIFICAÇÃO	
	Hetero	Auto
Pablo	Preto	Concordou com a identificação da pesquisadora ("negro sem dúvida")
Alexandre	Preto	Concordou com a identificação da pesquisadora ("negro com muito orgulho")
Gabriela	Preta	Identificou-se como negra ("sou negra, sou de uma família de negros")
Lucas	Preto	Concordou com a identificação da pesquisadora ("claro!claro!claro!claro!")
Flávio	Preto	Não concordou com a identificação da pesquisadora ("não, porque na questão genética em si os meus pais por parte de mãe eles tem origem, o gene está ali naquela mesclagem com franceses e holandeses")
Ana	Preta	Identificou-se como negra ("sou negra com muito orgulho")

⁶ Todos os entrevistados receberam pseudônimos; os nomes constantes aqui não representam a realidade para garantir a privacidade dos entrevistados.

<i>Ricardo</i>	Preta	Não concordou com a identificação da pesquisadora (“se eu me considero negro? Sou negro com muito orgulho”)
<i>Claudio</i>	Pardo	Identificou-se como pardo (“na época que eu me alistei no exército, do qual eu sou egresso, lá minha cor era tida como parda. E eu me enquadrava nessa cor”)
<i>Anthony</i>	Preto	Identificou-se como negro (“sou negro”)

Fonte: quadro desenvolvido pela própria pesquisadora

É importante notar que no processo de identificação racial o termo preto apareceu como sinônimo de negro – tanto pela pesquisadora (que assumiu anteriormente utilizar a categoria negro como a soma de pretos e pardos), quanto nos discursos dos entrevistados. Ao realizar a pergunta “O (A) senhor (a) se *identifica como negro?*”, a categoria negro recebeu da pesquisadora a conotação usual acadêmica utilizada nas pesquisas contemporâneas para os termos preto e pardo. Os entrevistados também sinalizaram a mesma conotação ao se identificarem como negros. Optou-se por usar negro na pergunta pois o termo representa uma identidade social. Além disso, no geral, as pessoas se identificam mais como negras do que como pretas ou pardas. Nas relações sociais populares, os termos preto e negro aparecem como sinônimos de pessoas de pele escura. Há uma tendência no Movimento Negro de defender o uso do termo negro ao invés de preto,⁷ que o emprega de diversas formas:

(...) para definir a população brasileira composta de descendentes de africanos (pretos e pardos); para designar esta mesma população como aquela que possui traços culturais capazes de identificar, no bojo da sociedade brasileira, os que descendem de um grupo cultural diferenciado e coeso, tanto quanto, por exemplo, o dos amarelos; para reportar à condição de minoria política dessa população e a situar dentro de critérios inclusivos de pertinência dos indivíduos pretos e pardos ao seu grupo de origem (MUNANGA, 1986 e 1990 *apud* PIZA;ROSEMBERG,2009, p.109)

Como pode ser averiguado a partir da tabela apresentada anteriormente, cinco entrevistados identificaram-se como negro (preto); três concordaram com a identificação da pesquisadora (negro) e somente um entrevistado não concordou com a identificação da pesquisadora, tendo se identificado posteriormente como pardo. A maioria dos entrevistados utilizaram a categoria negro para se identificar racialmente,

⁷ Ver entrevista: <http://noticias.terra.com.br/educacao/voce-sabia/qual-a-diferenca-entre-preto-pardo-e-negro,395c952757b7e310VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html> (Acesso em set.2014)

em detrimento da categoria preto presente nos censos demográficos brasileiros. Somente dois entrevistados utilizaram uma das categorias do IBGE – pardo. Esse resultado confirma o pressuposto estabelecido por Fry (1996) que os pertencentes aos segmentos sociais privilegiados tendem a utilizar o binário negro *versus* branco para realizarem a classificação racial de si e de outrem.

4.1. Os negros que são pardos

Os tópicos anteriores permitem perceber quão complexa é a classificação racial; trata-se de um assunto polêmico: classificar é um ato histórico e social. De acordo com Petruccelli (2007), há uma concepção por trás desse ato, que envolve dois atores: o que faz a autoclassificação e quem classifica.

Todos os entrevistados, antes da entrevista, tomavam ciência e eram esclarecidos a respeito do propósito da pesquisa. Apesar de todos os entrevistados reconhecerem a classificação de partida apresentada pela entrevistadora, houve uma manifestação que merece ser destacada. Um dos entrevistados não concordou com a identificação da pesquisadora (Flávio). No entanto, ao aceitar realizar a entrevista, ele sabia qual era o interesse da pesquisa: desembargadores negros. Com isso, é impossível deixar de questionar os motivos que levariam o entrevistado a aceitar ceder seu tempo para uma entrevista cujo perfil ele não se reconhece. Ao ser questionado se se reconhece como negro, o entrevistado respondeu: “*não, porque na questão genética em si os meus pais, por parte de mãe, eles tem origem, o gene está ali naquela mesclagem com franceses e holandeses.*”

A resposta do entrevistado foi surpreendente, pois, segundo a heteroidentificação realizada neste trabalho, Flávio reunia todas as características eleitas para identificar os sujeitos como negros: cor da pele preta, cabelos crespos, lábios volumosos e nariz chato.

A explicação que o desembargador ofereceu para não se classificar como negro permanece distante da realidade brasileira, uma vez que “raça não existe do ponto de vista da biologia e da genética. Mas existe no imaginário social, portanto é uma construção social” (MÜLLER, 2006, p. 50).

A resposta de Flávio indicava negação à classificação como negro, mas não explicitava qual seria, então, sua classificação. Visto isso, a questão foi reformulada. Perguntou-se em qual das categorias do IBGE ele se identificaria. Ele respondeu: “*Eu*

estou figurando como pardo". É conveniente ressaltar que o fato de Flávio ter se identificado como pardo em detrimento do termo negro pode indicar que o entrevistado que equalizou os termos negro e preto.

Segundo Petrucelli (2007), no interior do termo pardo, é possível distinguir ao menos três grupos: aqueles que se identificam com fenótipo de ascendência africana; aqueles que se identificam com fenótipo predominantemente índio-descendente; e, aqueles que são basicamente originários do Distrito Federal ou de outras cidades como Cuiabá e que se identificam como pardos em nome da “(...)adesão a uma condição histórico-geográfica específica” (CARVALHO, 2005 *apud* PETRUCELLI, 2007, p.141) Flávio justificou sua identificação como pardo a partir de sua ascendência francesa e holandesa. Como pode ser visto a partir das explicações de Petrucelli (2007) a respeito do termo pardo, não há no interior do termo pardo nenhuma acomodação para aqueles nascidos com ascendência francesa e holandesa.

Durante toda a entrevista, foi impossível deixar de notar as tentativas de Flávio em escapar das denominações que levassem à categoria “negro”. No Brasil, segundo Petruccelli (*op. cit.*), os indivíduos buscam uma diversificação maior da cor na autoclassificação, na tentativa de mitigar as práticas de discriminação racial existentes. A respeito da utilização do termo pardo como escape para fugir do gradiente mais escuro da cor, Monteiro (2008) aponta que“(...) uma das possibilidades de os sujeitos procurarem evitar se referir à sua aparência é utilizando o quesito pardo como um mecanismo de defesa, para o enfrentamento de ordem social” (p.89). Em outras palavras, fazer a opção pelo termo pardo parece ser mais confortável para Flávio.

Edward Telles (2003) aponta que ativistas do Movimento Negro sustentam que, no Brasil, há uma hierarquia não-oficial na qual os pardos são superiores aos negros. Esta hierarquia inibiria a formação de uma identidade coletiva negra em torno da qual os negros poderiam se organizar contra as discriminações e a exclusão que sofrem. Dessa forma, para o autor, o Movimento Negro brasileiro defende a ideia que existe uma regra da gota de sangue (*one-drop rule*) informal no Brasil, que faz com que uma gota de sangue branco seja suficiente para evitar a classificação de alguém como negro, ainda que o sujeito reúna características físicas que o classificasse como negro (preto ou pardo). Esta regra informal pode ser notada nas respostas de Flávio: ele reúne todas as características físicas do tipo negroide; contudo, em nome de uma

ancestralidade⁸ europeia, se identifica como pardo na tentativa de se afastar do termo negro (ainda que pardo esteja dentro da categoria negro).

Ao comparar as relações raciais entre Brasil e Estados Unidos, Degler (1971) formulou uma teoria chamada “saída de emergência do mulato” (“mulatto escape hatch”). Segundo o autor, o status do mulato no Brasil reflete a crença que o embranquecimento é o ideal a ser atingido; deve-se escapar de ser negro. Para o autor, o uso de termos como mulato, moreno ou pardo seria uma forma do negro não retinto atingir o ideal de embranquecimento. O autor sustenta que a aceitação do mulato/pardo no mundo dos brancos seria mais fácil do que para os negros. Ele diz:

Não é acidental o fato de a maioria dos grandes líderes de organizações negras nos Estados Unidos terem sido mulatos (...) No Brasil tais homens ficariam certamente tentados a ignorar sua ligação com outros pretos e usarem a "saída de emergência" do mulato para a ascensão individual. Pode-se dizer, até, que os grandes líderes em potencial dos pretos no Brasil escaparam todos pela "saída de emergência", para sua própria ascensão mas como perda para os negros em geral. (p.193-194)

Questionou-se a Cláudio, outro desembargador, como ele se identifica racialmente. A pergunta formulada foi: “*Como o senhor se identifica racialmente?*”. Ele respondeu a esta pergunta de forma vaga e incomum, que permite verificar a dificuldade do entrevistado em se identificar racialmente ou, até mesmo, uma tentativa de negação da própria cor:

Eu me identifico como exatamente um ser humano igual aos demais. E com um grande detalhe, a rigor, a isonomia ou a igualdade social e racial e tudo é o termômetro de tudo. Essa questão de distinção de cor, de raça e etc isso ai eu vejo como as vezes complexo de algumas coisas que as pessoas exatamente não dão prioridade ao natural, que é o respeito à dignidade da pessoa humana.

O trecho transcrito acima possibilita remeter à problemática de se perguntar sobre cor no Brasil, especialmente às pessoas de ascendência africana, cujos traços fenotípicos não sejam tão negroides. Cláudio, ainda sem responder objetivamente à questão, completa:

Não tenho o mínimo de receio e nem de vergonha de defender e de sempre procurar valorizar exatamente a cor preta porque se a gente for fazer uma análise no contexto que vivemos hoje, nós vamos chegar a conclusão de que esse problema de distinção ou de priorização vai gerar mais conflito e esse conflito termina em má interpretação e não vejo diferença alguma. Ao contrário. O que há é uma disputa.

No trecho acima, Claudio faz referência à cor preta, mas não se identifica como tal. Sinaliza que a classificação racial promove conflitos sociais. Ele continua a responder, apresentando defesas à situação social da população negra, a qual, nesse trecho, ele já chama de “pessoas de cor”:

Infelizmente, hoje temos a quantidade de pessoas de cor que tem acesso ao emprego público é inferior as demais, mas isto é justificável porque hoje a maioria das pessoas de cor, e eu me incluo nessa maioria, que chega, que consegue obter uma condição através da aprovação de um concurso são pessoas que estudaram em escola pública, filhas de pessoas humildes, que vão concorrer já em pé de desigualdade com as demais pessoas que estudam em colégio particular, que exatamente são estudantes profissionais, que exatamente não tem preocupações de raízes..

Em vista à resposta, fez-se urgente reformular a pergunta. Então, perguntou-se: *Considerando as alternativas que o IBGE quando faz o Censo. O senhor se encaixaria em qual das cinco? Branco, preto, pardo, amarelo e indígena.* Eis a resposta: *“Na época que eu me alistei no exército brasileiro, do qual eu sou egresso, lá minha cor era tida como parda. E eu me enquadrava nessa cor. Eu me considero nessa cor.”* A resposta de Flávio sugere a incerteza do mesmo em relação a sua cor, uma vez que ele busca em referências passadas (o exército) sua identificação racial.

Segundo Petruccelli (2000), o termo pardo é definido como “cor entre o branco e o preto, mulato” (CUNHA *apud* PETRUCCELLI, 2000,p.19). Ao utilizar o termo pardo para se auto-identificarem racialmente, tanto Flávio como Cláudio parecem compreender que, do ponto de vista racial, não pertencem ao grupo dos brancos; parecem ter ciência de que pertencem à Câmara Escura. Contudo, não se identificam como pretos (ou negros). O pardo, então, aparece como alternativa plausível para escapar dos dois extremos – branco e negro.

Cláudio faz uso de termos como “parda escura” e “pessoas de cor” para tratar de sua identidade racial e de seus familiares. Esses termos podem ser interpretados como sinônimos do termo negro. Além disso, Cláudio utiliza graduação de cores para classificar seus familiares (parda escura). Segundo Maggie (1994), “(...) o gradiente “escuro-claro” fala da naturalidade, valoriza diferenças por contiguidade e dilui as oposições por ser relacional. ” (p.158) É comum entre a população não branca a adoção de alguns termos como moreno, moreno-claro, moreno-escuro, escuro, pardo, mestiço, dentre outros. A utilização de termos diversos entre os extremos branco e negro sinaliza, entre outras ideias, o ideal de brancura existente na sociedade

brasileira. Esses termos diversos são aplicados em acordo com o nível de afetividade de quem classifica com o classificado. Claudio utilizou os termos para classificar sua família, pessoas com quem mantém alto nível de afetividade.

Thales de Azevedo (1996) relata que os baianos utilizam tais expressões para se referirem às pessoas queridas: “diz-se uma ‘pessoa de cor’ ou ‘um escuro’. O mestiço de cor trigueira, cabelos levemente crespos e traços fisionômicos brancóides é ‘moreno’, sobretudo se for das classes mais altas” (p. 37-8) O uso desses termos indicam uma forma de evitar o “pólo mais escuro na escala de mestiçagem”(QUEIROZ, 2001, p.9)

A respeito do termo “pessoas de cor”, Guimarães (2003) observa que o termo caiu paulatinamente em desuso⁹. O autor esclarece ainda que

(...) nos anos 1920 encontramos aqueles que são considerados pioneiros dos movimentos negros atuais referindo-se a si mesmos e construindo uma certa identidade social a partir de vocábulos, conceitos e idéias legados do passado. Chamam a si mesmos de “homens de cor” e “homens pretos”, e chamam seu coletivo de “classe”. A princípio, as palavras “raça” e “negro” são usadas por eles de maneira bastante distinta da que hoje é usada pelos ativistas negros. (p.251)

A postura de negar o uso do termo negro para designar-se a si ou seus familiares pode ser entendida se considerarmos a posição de prestígio social¹⁰ a qual o entrevistado se encontra. A identificação da cor tende a ser influenciada por outros fatores tais como renda, posição social, origem familiar e escolaridade, que vão compor *gradações de prestígio*, empurrando o indivíduo para um ou outro pólo da dicotomia “branco/preto” (GUIMARÃES, 1995). Na sociedade brasileira,

uma pessoa de pele escura e que também seja pobre é provavelmente tida, e assim se classificaria como preta. Do outro lado, porém, uma pessoa com a mesma tonalidade de pele que ocupe uma posição alta na sociedade provavelmente será considerada e se identificaria (...) como morena, parda ou qualquer outro termo que se aproxime mais da gradação branca, dentro da escala de cores da pele. (WOOD&CARVALHO,1994,p.4)

Contudo, Cláudio está atento ao fato que a despolarização da classificação racial entre brancos e negros é somente teórica, uma vez que na vida cotidiana é pela parcela de suas características negras que os mestiços são discriminados: “(...). Mas

⁹ Contudo, é conveniente ressaltar que em dado momento histórico, a expressão pessoas de cor foi utilizada por ícones do ativismo negro, como Martin Luther King. O termo cidadãos de cor apareceu no discurso “Eu tenho um sonho” de King em 1963. No Brasil, Florestan Fernandes, em seu livro *O significado do protesto negro*, também utilizou a expressão “classe média de cor” e “pessoas de cor”.

¹⁰ Os entrevistados estão localizados no topo da estrutura de poder do campo jurídico.

quando participar de uma série de discriminação, eles esquecem essas 5 classes (referindo-se às categorias utilizadas pelo IBGE): ele diz ou é branquinho ou é negro.

O entrevistado, ao falar do fato que possui um irmão também desembargador naquele Tribunal, inclui ambos como não-brancos; mas, não abre mão da expressão “de cor”: “*É um dos únicos da federação de brasileira que tem dois irmãos desembargadores e coincidentemente 2 irmãos de cor*”.

Paradoxalmente, em seguida, a posição do entrevistado evidencia a tentativa de internalização de um daltonismo racial e uma postura do tipo *color-blind*¹¹, ao afirmar que “*E a rigor, continuo dizendo que a identidade do ser humano não é pela pele, é pelo coração.*” Roy Nash (1926), em *The Conquest of Brazil*, chama a atenção para a tendência do brasileiro à cegueira em relação à cor de pele, para a qual empregou o termo "daltonismo" dizendo que um brasileiro é capaz de conversar com uma pessoa de cor sem perceber que ela o é. Como dito anteriormente, Claudio não nega que há preterimento de pessoas “de cor” em relação aos brancos; no entanto, para ele, a cor é considerada pouco importante no julgamento do valor de alguém.

4.2. Os negros que são negros com orgulho

Dos 9 entrevistados, oito foram heteroidentificados como sujeitos de cor preta. Entre esses últimos, 7 aceitaram ou se identificaram como negros. Em relação ao que se pode inferir sobre identidade racial desses sujeitos, a presente pesquisa aponta uma conclusão semelhante ao que fora apontado por Teixeira (2000) em sua pesquisa, que observou que “(...) o que se viu foi a afirmação generalizada de uma identidade negra – ainda que não exatamente nos moldes em que é constituída pelos movimentos negros...”(p.57)

A ciência e valorização da cor começaram no âmbito familiar. Dois entrevistados relataram como isso se deu e como repassam para seus filhos:

(...) os meus pais, assim, essa questão da negritude (...) eles nos criaram com uma cultura de negro mesmo, tanto é que eu lembro que ele dizia assim: “negra bonita, negra inteligente” e foi essa mesma cultura que eu repassei para as minhas filhas. Tanto é que elas não tem problema. A minha, tem até uma que é assim mais clarinha e ela diz assim: “ah, tu é morena” e ela diz:

¹¹ O “color-blind racism”, ou apenas “color blindness” seria algo como o racismo que não leva em conta a cor/raça; permite manter os privilégios dos brancos sem alarde, sem nomear aqueles a quem ele submete e aqueles a quem beneficia. Ele deu cobertura para que o ex-presidente Bush (filho), por exemplo,

"não, eu sou negra". Por que? Porque ela viu a gente sempre valorizando a raça negra. (Gabriela)

(...) Meu filho tem a pele mais clara que a nossa, mas ele tem os olhos verdes, você tá entendendo? É negro e tem o prazer e bate no peito, eu sou negro, eu tenho orgulho de ser negro, eu digo, rapaz, nós temos que ter, eu digo isso pros meus filhos, sobrinhos, etc, rapaz, honre a negritude, nós somos negros (...) (Ricardo)

As falas acima mostram o reconhecimento racial que os entrevistados foram instruído desde a sua infância, a valorização da cultura e respeito ao outro. Pensando na influência familiar na formação do sujeito, Ribeiro (2001) afirma que,

(...) a criança negra está suscetível às manifestações de, sendo o contexto familiar o primeiro lugar onde o conhecimento sobre sua etnia irá ou não se desenrolar. É ai, na família que começa a traçar o caminho a ser percorrido antes que ele, o sujeito, se curve ao desejo de ser outro. (p. 123)

Pablo também fala da sua negritude com orgulho: *"nós negros brasileiros e eu falo e me emociono. Temos que ter orgulho dessa raça. Olha gente, nós construímos com nosso costado, com a nossa força, nós construímos um país."* A presença do orgulho de sua negritude pode ser creditada à formação que foi recebida por sua família adotiva, que era formado por altos funcionários públicos. Todos negros.

No caso de Gabriela, a família também a apresentou à questão racial. Se a família não o fizesse, possivelmente, na vivência com o mundo exterior ao ambiente familiar, a entrevistada desconheceria sua identidade racial e passaria a construi-la a partir da vivência social.

O orgulho de ser negro também é evidenciado por Pablo e por Alexandre nos trechos seguintes:

É importantíssimo para o desenvolvimento da raça, nós temos que plantar esse orgulho, nós temos que ser negros. Falar que a cor de pele não é impeditiva, não é contraria a sua inteligência. (Pablo)

(Me identifico) Como negro com muito orgulho. E com muito orgulho. E tem um negócio a nossa raça. A nossa raça não é melhor e nem pior do que nada. Mas nos profissionais temos que demonstrar o nosso valor. Certo? Então nós demonstrando nosso valor, no campo jurídico. Na arte, e todos os setores o negro tá tendo seu papel de destaque. Queiram ou não. Não é isso mesmo né?(Alexandre)

Souza (1983) assinala que, mesmo entre os negros que se auto-affirmam como tal, a identidade racial é definida na “(...) relação a um outro, o branco, proprietário exclusivo do lugar de referência, a partir do qual o negro será definido e se autodefinirá.” (p.26)

Pablo apresenta durante a entrevistas elementos para identificação do negro: “*Negro, cabelo duro e narigão*”. Essas foram as três características apontadas pelo entrevistado para se identificar como negro. Mais uma vez, pode-se retomar o pensamento de Souza (1983), pois as características do negro estipuladas pelo entrevistado só se deram em razão da comparação com o branco (para entender que um cabelo é duro, é preciso ver o mole; assim como para conceber um nariz como grande, é necessário ver o pequeno). Sobre isso, Souza (1983) arremata:

Assim é que para afirmar-se ou para negar-se, o negro toma o branco como marco referencial. A espontaneidade lhe é um direito negado, não lhe cabe simplesmente ser – há que estar alerta. Não tanto para agir, mas sobre tudo para evitar situações em que seja obrigado a fazê-lo abertamente. (p.27)

A fala de Pablo nos remete ainda à pesquisa de Nilma Lino Gomes (2002), em que a autora trata o corpo e o cabelo como fatores primordiais na construção da identidade do negro. Gomes (2002) afirma ainda que,

(...) é justamente o olhar sobre o corpo negro na escola que nos leva a considerar como professores/as e alunos/ as negros e brancos lidam com dois elementos construídos culturalmente na sociedade brasileira como definidores do pertencimento étnico/racial dos sujeitos: a cor da pele e o cabelo.(p. 42)

Após Pablo apontar as três características físicas do negro, obteve-se o seguinte diálogo:

Pablo: Não, já tivemos alguns (desembargadores negros no Tribunal). Não negro, cabelo duro e narigão..

Pesquisadora: Como que é negro que não é de cabelo duro?

Pablo: Que tem alguns que são moreninhos, que não gostam de falar que são negros.

Pesquisadora: É mesmo?

Pablo: Nós já tivemos presidente, ele é um pouco mais claro que você e diz que tem cabelo bom.

Pesquisadora: E ele não se identifica como negro? É isso?

Pablo: Nunca vi não. A mulher dele é loira e o filho dele é desembargador também aqui hoje, todos claros. Me dou muito bem com ele. Eu nunca vi... Nós tivemos a pessoa A¹², que está em morte vegetativa, fez uma cirurgia e se aposentou um pouco antes. Mas tem cabelo bom. Meio sarará. Mas também nunca vi hoje nos temos a pessoa B. Um pouquinho mais claro que você, que também tá se aposentando agora em dezembro, casado com uma loira.

É de conhecimento de todos os pesquisadores da relações raciais no Brasil que o cabelo é tido, além da cor da pele, como marca fundamental do ser negro. O diálogo acima evidencia isso. Pablo fez uma fala que chamou bastante atenção e

¹² O desembargador citou nomes. Para preservar a privacidade, decidiu-se nomear as citações do desembargador como pessoa A e pessoa B.

sacramentou os cabelos como critério fundamental para classificação racial de si e de outros. Ao falar sobre a cor de sua ex-esposa, ele diz: “*ela era mais clara do que eu, mas o cabelo é ruim mesmo*”. Gomes (2002) afirma que,

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, ressignificação e, até mesmo, de negação ao pertencimento étnico/racial. (...) (p. 44)

Há um ditado no Brasil que diz que o “dinheiro embranquece”. O ditado parece indicar a inexistência de preconceito racial no país e aponta um preconceito de classe. Contudo, o ditado ainda pode indicar que o sujeito não-branco que ascende socialmente tende a clarear-se em sua auto-identificação racial e na identificação racial atribuída pelos demais. Figueiredo (2004)¹³ realizou um estudo na cidade de Salvador em que afirma que a ascensão social trouxe aos negros a possibilidade de enegrecimento, de reconhecimento de sua real identidade, em oposição ao que foi defendido por Azevedo (1996), que sugeriram que a ascensão social clareia o indivíduo. Contrariando as hipóteses desses últimos e confirmado a proposição de Figueiredo (2004), Gabriela complementa: “*Não é porque a gente adquiriu determinado status que a gente vai negar as origens da gente, de jeito nenhum!*”

A relação do debate entre cor e classe social ainda prolongará por um bom tempo. O negro que ascende necessita conviver com o fato de que é exceção à regra e de que causa surpresa quando ocupa posições privilegiadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sujeitos pesquisados enfrentam cotidianamente vicissitudes simbólicas oriundas do estigma de serem os únicos negros nos espaços profissionais que frequentam; formam, portanto, a Câmara Escura. Destaca-se, ainda, o fato que, mesmo os entrevistados ocupando posições sociais e profissionais de alto prestígio e poder, eles continuam numa posição que os deixam vulneráveis ao racismo

¹³ FIGUEIREDO, A. Fora do jogo: a experiência dos negros na classe média brasileira. *Cadernos Pagu*, n. 23, pp. 199-228, 2004.

institucional e à discriminação racial. Essa vulnerabilidade, sobretudo, possui forte influência em como esses sujeitos se identificam racialmente.

Aponta-se a família como a principal instituição para a identificação racial dos sujeitos entrevistados. Os relatos de Gabriela e Ricardo são exemplos de como a família é a base na formação identitária e social dos sujeitos.

É ainda notável no Brasil a existência de uma grande mobilidade e flexibilidade na identificação do pardo. Ainda que esse termo possa sinalizar o conforto da ambivalência, existe nele um limite de possibilidades para a formulação de identidades raciais. A fluidez é um traço marcante de nossa classificação racial.

A partir do cruzamento entre a autoclassificação das pessoas de distintos grupos raciais com a classificação feita pela pesquisadora detectou as inconsistências no modo de classificação dos pardos. Enquanto indivíduos de pele menos escura, Flávio e Cláudio utilizaram o termo pardo para se definir racialmente. O uso do termo sinaliza a discreta intenção de guardar alguma distância do pólo mais escuro da escala de cor: os entrevistados não fizerem tal identificação para se incluirem na categoria *negros* (pretos + pardos), mas sim para escaparem de tal denominação.

A importância da reflexão do uso do termo pardo para estudos futuros é um dos apontamentos da presente pesquisa. Questiona-se a validade do termo, uma vez que, no cotidiano popular, ninguém é identificado como pardo por outrem. A palavra *moreno* apresenta mais ressonância no cotidiano popular brasileiro. Contudo, sua utilização em pesquisas demográficas não é recorrente.

Nas falas dos entrevistados, nota-se a dificuldade na auto-identificação como negro; essa dificuldade fica evidenciada, sobretudo, pelo uso de termos amenizadores (“pessoas de cor”) e termos aviltantes (“crioulo”). Esta dificuldade pode ser entendida como um dos traços da violência racista a que esses sujeitos foram submetidos.

A batalha entre ser o que de fato é e ser o que lhe é imposto a ser, o sujeito negro tem uma importante tarefa: dar conta de se autodefinir e também a de firmar sua identidade. Esse processo evidencia-se fundamental dar ao negro as condições necessárias para enfrentar as hostilidades, as discriminações e os preconceitos que a vida em sociedade apresenta.

6. REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, T. de. **As elites de cor numa cidade brasileira. Um estudo de ascensão social & classes sociais e grupos de prestígio.** Salvador: EDUFBA,1996.
- DEGLER, C. N. **Nem branco nem preto:** escravidão e relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1971.
- FRY, P. O que a Cinderela negra tem a dizer sobre a política racial no Brasil. **Revista USP**, n. 28, pp. 122-135, dez. 1995/fev.1996.
- GOMES, N. L. **Educação e identidade negra.** Aletria: 2002. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/poslit>>. Acesso em: 2 fev. 2014.
- MAGGIE, Y. Cor, hierarquia e sistema de classificação: a diferença fora do lugar. **Revista Estudos Históricos**, Brasil, n. 7, dez. 1994. Disponível em:<<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1983/1122>>. Acesso em: 21 set. 2014.
- MÜLLER, M. L. R (Org). **Relações raciais na educação.** Cuiabá: EdUFMT, 2006. v. 2, 4.
- MUNANGA, K. **Negritude:** Usos e Sentidos. São Paulo, Ática, 1986.
- _____. Racismo: da Desigualdade à Intolerância. **São Paulo em Perspectiva**, v. 4, n. 2, pp. 51-4, abr/jun. 1990.
- NASH, R. **The Conquest of Brazil.** New York: Brace and Company, 1926.
- NOGUEIRA, O. **Tanto preto, quanto branco:** estudos de relações raciais. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1985.
- OLIVEIRA, I. de. **Relações raciais e educação:** alguns determinantes. Niterói: Intertexto, 1999.
- OSÓRIO, Rafael Guerreiro. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço de teorias. In: Jaccoude, Luciana; Osório Guerreiro; Soares Sergei (coords). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição.** Brasília: IPEA, 2008
- PETRUCCELLI, J. L. **A cor denominada:** estudos sobre a classificação étnico-racial. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. 156 pp.
- _____. In: **QUAL a diferença entre preto pardo e negro?** Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/voce-sabia/qual-a-diferenca-entre-preto-pardo-e-negro_395c952757b7e310VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html>. Acesso em: 1 mar. 2014.
- _____. SABOIA, Ana Lucia (Orgs.). Classificações e identidades.Rio de Janeiro: IBGE,2013.
- PIERSON, D. **Brancos e pretos na Bahia:** estudo de contato racial. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945. (Coleção Brasiliiana, v. 241).
- QUEIROZ, D. Raça, Gênero e Educação Superior. (Tese de Doutorado) UFBA,2001.

RIBEIRO, M. S. P. **O Romper do Silêncio:** história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das universidades públicas do estado de São Paulo. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001.

ROCHA, E. J. da; ROSENBERG, F. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 set. 2014.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. Coleção Tendências, v. 4.

TEIXEIRA, M. De P. Identidade racial e universidade pública no Rio de Janeiro. In: QUEIROZ, D. M. et. al. **Educação, racismo e anti-racismo**. Novos Toques, n. 4, pp. 45-68, 2000.

TELLES, E. E. **Racismo à brasileira:** uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará-Fundação Ford, 2003.

VASCONCELOS, P. **O debate sobre a questão racial no Brasil urbano: passado e presente.** Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-729.htm#_edn19>. Acesso em: 14 abr. 2015.

VIANNA, O. **Raça e Assimilação.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1959

WOOD, C. H.; CARVALHO, J. A. M. Categorias do censo e classificação subjetiva de cor no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Popacionais**, v. 11, n. 1, pp. 3-17, 1994.

Capítulo 3

A EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO COLÉGIO ESTADUAL FILINTO JUSTINIANO BASTOS- SEABRA- BAHIA: O QUE DIZEM OS/AS PROFESSORES/AS E O QUE SUAS PRÁTICAS REVELAM

Gilma Souza Oliveira

A EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO COLÉGIO ESTADUAL FILINTO JUSTINIANO BASTOS- SEABRA- BAHIA: O QUE DIZEM OS/AS PROFESSORES/AS E O QUE SUAS PRÁTICAS REVELAM

Gilma Souza Oliveira

Pós- graduada em Literatura Afro brasileira pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias - (FAC). E-mail:gilma_oliver@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo verificar, através de uma pesquisa de campo, a efetivação da Lei 10.639/03 nas práticas do Colégio Estadual Filinto Justiniano Bastos (CEFJB), localizado na cidade de Seabra- Bahia, que foi implementada na escola em 2007 devido ao fato de vários alunos remanescentes de comunidades quilombolas do município terem sido vítimas de preconceito racial na referida instituição. É perceptível o quanto os afrodescendentes sofrem preconceitos diariamente, inclusive nas instituições de ensino. Assim, faz-se necessário e urgente que a escola apresente tal lei aos alunos e a coloque em prática, com o intuito de disseminar conhecimento e diminuir as discriminações vigentes na sociedade. Desta forma, a pesquisa feita apresenta e analisa a opinião da professora regente entrevistada que implementou a mencionada Lei no colégio supracitado para discutir as questões que dizem respeito às relações étnico-raciais. Além da entrevista, para a realização dessa pesquisa foi feita uma revisão de literatura, tendo como suporte teórico as considerações dos estudiosos na área Kabengele Munanga (2003; 2004; 2008) sobre identidade negra, as de Petronília Gonçalves e Silva (2005; 2007) sobre relações Étnico-Raciais no processo de ensino-aprendizagem e uma análise nas Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Preconceito. Colégio Estadual Filinto Justiniano Bastos.

Abstract

The present work aims to verify, through a field research, the effectiveness of Law 10.639 / 03 in the practices of the Filinto Justiniano Bastos State School (CEFJB), located in the city of Seabra-Bahia, which was implemented in the school in 2007 due the fact that several students remaining from quilombola communities in the municipality have been victims of racial prejudice in the referred institution. It is noticeable how much people of African descent suffer prejudices on a daily basis,

including in educational institutions. Thus, it is necessary and urgent for the school to present this law to students and put it into practice, in order to disseminate knowledge and reduce the discrimination in force in society. Thus, the research carried out presents and analyzes the opinion of the interviewed conducting teacher who implemented the mentioned Law in the school In addition to the interview, for the accomplishment of this research a literature review was made, having as theoretical support the considerations of Munanga (2003; 2004; 2008) on black identity and those of Gonçalves e Silva (2005; 2007) on Ethnic-Racial Relations in the teaching-learning process and an analysis in the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture.

Key-words: Law 10.639/03. Prejudice. State School Filinto Justiniano Bastos.

1.0 Considerações iniciais

A educação formal, mesmo com o advento da Contemporaneidade e com ela a quebra de antigos paradigmas, ainda apresenta de forma estigmatizada as culturas de origem africana e do negro de forma genérica e artificial, levando o afro descendente a um conflito de identidade. Nota-se que há incorporação do branco como valor e a expressão do ser negro como sinônimo de negatividade. Com isso, os afro-brasileiros sofrem preconceitos diariamente em todas as esferas, quer seja na escola, na mídia ou na sociedade como um todo, o que o inferioriza como indivíduo julgado pelas minorias ditas superiores. Na maioria das vezes seus direitos a serviços básicos e necessários para a sobrevivência humana são negados. A história do povo afro-brasileiro sempre foi vista de forma depreciativa, retratada apenas em relação ao período da escravidão, tanto em jornais, quanto em revistas, em livros didáticos, e até mesmo no discurso do/a professor/a.

Acredita-se que com a implementação da Lei 10.639, sancionada pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva em 2003, o estudo da História e Cultura Afro brasileira tenha ganhado espaço de discussão nas escolas. A lei deve ser trabalhada de forma interdisciplinar durante todo o ano letivo, porém esta realidade parece, ainda, estar um pouco distante. Muitas vezes as questões afro só são enfatizadas no mês da Consciência Negra através de projetos, e o dia 20 de novembro é utilizado para fazer a culminância. Desde 2007 o Colégio Estadual Filinto Justiniano Bastos desenvolve projetos durante todo o ano letivo, em consonância com a lei, de forma a valorizar a cultura afro brasileira.

O Colégio Filinto, situado à rua Jacob Guanaes, nº 260, no centro da cidade de Seabra-Bahia, atende cerca de 600 alunos/as onde convivem pessoas de diferentes raças, crenças religiosas, escolhas políticas e condições socioeconômicas, tornando-se um espaço multicultural e multiétnico. O corpo discente é composto por alunos/as residentes na sede e, em sua grande maioria, alunos/as da zona rural, sendo que no turno matutino a quase totalidade dos/as estudantes são oriundos/as de comunidades quilombolas.

Em 2005 os/as alunos/as das comunidades quilombolas que chegaram ao Colégio Estadual Filinto Justiniano Bastos (CEFJB) foram vítimas do preconceito e da discriminação racial por parte dos/as alunos/as da sede. Em virtude disso, foi imprescindível tratar da história e cultura afro-brasileira e africana nessa instituição de ensino como forma de respeitar as diversidades étnico-culturais e, consequentemente, promover a desconstrução do racismo e do preconceito arraigados em nossa sociedade. Foi a partir do conhecimento de tal fato que surgiu o interesse em estudar a lei 10.639/2003 e entender como a cultura afro-brasileira é discutida nas escolas, mais especificamente no Colégio Filinto. Ao analisar a realidade escolar, é notório que a maior parte dos discentes matriculados são afrodescendentes, provenientes de comunidades quilombolas.

O objeto dessa pesquisa é a Lei 10.639/2003, destacando a importância da efetivação da referida lei no CEFJB e como esta tem contribuído para a formação das identidades dos alunos desta instituição, principalmente dos alunos provenientes de comunidades quilombolas, a partir da entrevista realizada com a professora que implementou a lei na escola: Najara Maria Queiroz da Silva Carvalho, professora do Colégio Estadual Filinto Justiniano Bastos, graduada em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa e Literaturas) - Uneb- campus XXIII- 2004/2007, Pós-graduada em História da Cultura afro-brasileira – FTC- ead – up - Seabra-Ba – 2007/2008 e pós-graduada em Língua e Literatura (mediadores de identidade) – Cedap- Faculdade Isego - Ipirá-Bahia, 2007/2008.

2.0 A lei 10.639/03 e o princípio da isonomia no Colégio Estadual Filinto Justiniano Bastos

2.1 O Colégio Estadual Filinto Justiniano Bastos: Conhecendo a realidade da instituição

O Colégio Filinto atende em sua maioria alunos das comunidades quilombolas da cidade de Seabra, por isso, faz-se necessário abordar temas e projetos que valorizam a História e Cultura Afro brasileiras, não só pela questão de obrigatoriedade da Lei 10.639/03, mas também como forma de reconhecimento e respeito à diversidade existente no espaço escolar.

Embásado na Lei 10.639/03, a escola desenvolve projetos interdisciplinares durante o ano letivo, como preconiza a lei. Os projetos desenvolvidos no Colégio Filinto visam uma análise crítica dos pontos colocados na Lei 10.639/03, com cuidados especiais para desenvolvê-la de forma a valorizar a cultura em questão, e não as reproduzir, como sempre foi feito no âmbito escolar, tanto através das falas dos professores, que muitas vezes não estão preparados para discutir tal temática, como através dos livros didáticos.

A escola busca, de diversas formas, valorizar a cultura dos alunos. Para isso, ao elaborar seus projetos e pensar nas atividades que serão desenvolvidas durante os projetos e apresentadas na culminância, parte da realidade que eles vivem diariamente em suas comunidades, buscando mostrar os rituais que eles seguem, as comidas típicas, as vestimentas, entre outros. Com isso, os alunos sentem-se valorizados.

Na Culminância feita aos 20 de Novembro, os alunos fazem apresentações que desenvolvem em suas comunidades, a exemplo da dança/luta Capoeira, samba de roda, entre outras danças típicas das comunidades em que eles se orgulham muito em apresentar e mostrar a riqueza e a diversidade da cultura afro brasileira preservada e presente em suas comunidades, reafirmando, portanto, suas identidades.

No Colégio Filinto, a cultura afro brasileira é representada durante todo o ano letivo em todas as disciplinas e projetos desenvolvidos na escola. Nas apresentações juninas, os alunos apresentam danças típicas; nos projetos estruturantes, eles representam sua cultura através de poemas, canções e pinturas que falam sobre a luta e resistência do povo negro, além do 20 de Novembro que é a culminância do projeto embasado na lei, como já mencionado, em que a escola mais uma vez afirma a importância da luta do povo negro e da sua cultura formação do povo brasileiro.

2.2 O Colégio Estadual Filinto Justiniano Bastos e o acolhimento à lei 10.639/03

A Lei 10.639/2003 foi uma iniciativa da professora Najara Queiroz que, ao se deparar com uma situação de discriminação que os alunos das comunidades Quilombolas sofreram por parte dos alunos da sede, viu-se indignada e buscou mecanismos para trabalhar a diversidade, o respeito e a tolerância no âmbito escolar, mais especificamente no Colégio Estadual Filinto Justiniano Bastos.

Em virtude do acontecimento que teve na escola em 2005, em que os alunos das comunidades quilombolas foram vítimas de discriminação, a escola se sensibilizou e se mobilizou para trabalhar a cultura afro brasileira, tendo como suporte a Lei 10.639/2003. A partir de então, anualmente são desenvolvidos projetos voltados para a cultura afro brasileira. Estes projetos visam o estudo de todo processo histórico até os dias atuais, fazendo com que os alunos tenham conhecimentos de nossa história. É imprescindível tratar da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nessa instituição de ensino como forma de respeitar as diversidades étnico-culturais e promover a desconstrução do racismo e do preconceito arraigados em nossa sociedade.

Após esse acontecimento, a escola teve um olhar diferente ao trabalhar a história e cultura afro-brasileira, fazendo projetos interdisciplinares para serem trabalhados durante todo o ano com culminância em 20 de Novembro. O objetivo dos projetos é possibilitar a construção e/ ou autoafirmação do povo afro-brasileiro, de uma história e de uma identidade, possibilitando a releitura e a valorização da cultura afro-brasileira e dos afrodescendentes.

Em 2005 professora participou de um curso promovido pelo IAT (Instituto Anísio Teixeira) e da Secretaria de Educação do Estado da Bahia “Orientações curriculares estaduais para o ensino médio”. Neste curso ele teve conhecimento da Lei 10.639/03 e, percebeu que os professores são os verdadeiros construtores da escola que tanto se almeja, uma escola autônoma e de qualidade. Ao tomar conhecimento da lei, ela foi em busca de mais informações e fez pesquisas com os alunos sobre a Lei 10.639/03, pois já estava quase no final do ano e os alunos da 3^a série não poderiam sair do colégio sem conhecê-la.

No final de 2006, a professora Najara foi informada de um curso online promovido pela UFBA/CEAO. Curso de formação para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e que, a atividade final seria um Projeto Pedagógico para implementação da Lei 10.639/03. Este projeto traria a possibilidade de resgatar a

autoestima, (re)afirmar a identidade dos alunos das comunidades quilombolas, bem como da implementação da referida Lei.

Na Jornada Pedagógica de 2007, Najara levou a proposta para aplicar o Projeto na escola. A maioria dos professores aceitou, bem como a coordenação pedagógica. É um projeto interdisciplinar, que até então ela trabalhava nas aulas de Língua Portuguesa e Redação. Foi um grande desafio, e ainda é, pois é um tema polêmico e alguns professores precisam despir de seus preconceitos para poderem trabalhar a temática da lei. Atualmente, o maior desafio é envolver toda a comunidade escolar.

Com o passar dos anos a escola foi aprimorando o projeto e no ano de 2013 a escola (CEFJB) desenvolveu o projeto intitulado “Aprender para respeitar: 10 anos da Lei 10.639/2003”. A proposta deste projeto foi conscientizar a comunidade escolar acerca da importância e valorização da História e Cultura Afro brasileira. A própria lei 10.639/03 precisa ser compreendida enquanto conquista, popular e histórica, da organização dos movimentos negros. A lei ajudou a potencializar a luta, a consciência contra o racismo enquanto consciência de todos.

Ao longo do referido ano letivo (2013) foram realizadas atividades intra e extra escolares mediadas pelos professores a fim de pesquisar, discutir e refletir sobre os avanços e recuos dessa Lei na nossa sociedade. Serviram como pontos orientadores da discussão os quatro pilares da educação segundo a UNESCO: aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser. Para tanto, foi necessário manter na biblioteca publicações variadas (jornais, revistas, paradidáticos), que contenham textos sobre os temas trabalhados, para que possam servir como fonte de pesquisa e auxiliar os alunos nas produções textuais, assistir a vídeos observando fatos relevantes relacionados as temáticas, bem como análise crítica de vídeos a fim de discutir os fatos observados e relatos de depoimentos realizados nas comunidades.

De forma dinâmica e criativa os conteúdos trabalhados foram expostos a toda comunidade escolar através dos eventos promovidos na instituição como no “Arraiá do Filinto”, no FEST'LINTO - Projetos Estruturantes (FACE, TAL, AVE, EPA e PROVE), no Dia da Consciência Negra e no informativo A VOZ DO FILINTO. Atualmente não há mais a edição do jornal escolar, mas a escola continua a divulgar os projetos interdisciplinares embasados na lei 10.639/03 através dos eventos que

ocorrem na própria escola, a exemplo do dia 20 de Novembro que é usado para a culminância, bem como nos projetos estruturantes.

3.0 O ensino de Arte, História e Literatura afro brasileira em conformidade com a legislação: Como pensam os teóricos

3.1 A Lei 10.639/03 e sua aplicabilidade na sala de aula sob a perspectiva teórica

A Lei 10.639, sancionada em nove de janeiro de 2003 pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e incluiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todos os currículos escolares. Tal obrigatoriedade “trata-se de decisão política, com fortes repercuções pedagógicas, inclusive na formação de professores” (DCNs,2004) . Para Lima, “este advento criou a imperiosa necessidade de produção de material didático específico, adaptado aos vários graus e às diversas faixas etárias da população escolar brasileira” (LIMA & SOUZA, 2006).

Borges (2010), afirma ainda que

a implementação da referida Lei apresenta ao sistema educacional desafios, pois, com a promulgação da Lei, abre-se novas demandas para produção de conhecimentos sobre africanidades, as lutas do negro no Brasil, a Consciência Negra, a resistência indígena no contato com os brancos, a cultura indígena, entre outros (BORGES, 2010).

O referido autor ressalta ainda que é preciso além da publicação de materiais sobre tais temáticas, uma urgente política de formação continuada para capacitar os professores a trabalharem com tal temática, como propõe Borges (2010).

Vale lembrar que desde 2003, com a aprovação da Lei, inúmeros cursos de formação continuada para docentes foram oferecidos no país, tanto no nível de aperfeiçoamento quanto de especialização *lato senso*. Entretanto, essa formação não garantiu que essa temática fosse incluída de maneira ampla e irrestrita nas escolas, especialmente as do Ensino Público.

Estão produzindo muitos materiais, revisão nos livros didáticos no que diz respeito ao tema voltado para as questões da África, sendo ofertados aos professores programas de formação continuada, mas a teoria da lei parece estar ainda distante da prática, como afirma Aguiar e Aguiar,

As questões relativas a aplicabilidade da lei já foram e ainda são discutidas em diversos eventos científicos envolvendo vários especialistas, resultando em propostas, posicionamentos, materiais de apoio aos professores e outras propostas. Entretanto, infelizmente, ainda encontramos profissionais da educação sem o preparo necessário para trabalhar as questões relativas a História e cultura afro-brasileira e africana (AGUIAR; AGUIAR, 2010, p.94)

Nesse sentido, é importante não apenas oferecer os programas e os materiais, é preciso também que habilite os profissionais a usarem tais materiais, como lembra Aguiar

É importante ressaltar que mesmo com a presença de materiais de apoio e as diretrizes curriculares que orientam a sua prática pedagógica, ainda encontramos a atuação de professores de forma isolada, sem o comprometimento da escola como um todo. (AGUIAR, 2010, p.97)

A aprovação dessa lei tem causado impactos e inflexões na educação escolar brasileira, como: ações do MEC e dos sistemas de ensino no que se refere à formação de professores para a diversidade étnico-racial; novas perspectivas na pesquisa sobre relações raciais, no Brasil; visibilidade à produção de intelectuais negros sobre as relações raciais em nossa sociedade; inserção de docentes da educação básica e superior na temática africana e afro-brasileira; ampliação da consciência dos educadores de que a questão étnico-racial diz respeito a toda a sociedade brasileira, e não somente aos negros; e entendimento do trato pedagógico e democrático da questão étnico-racial como um direito.

Nesse mesmo sentido, Gomes afirma que

A Lei nº 10.639/03 pode ser interpretada como uma medida de ação afirmativa, uma vez que tem como objetivo afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, romper com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares e afirmar a história, a memória e a identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros na educação básica e de seus familiares (GOMES, 2005).

Esta inclusão nos currículos da educação básica amplia o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, que objetiva não apenas mudar um foco etnocêntrico, marcadamente de raiz europeia para um africano, mas sim ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica

brasileira. “A Lei vem sanar uma dívida social e uma lacuna, a ausência em nossa história desta diversidade cultural” (BORGES, 2010).

Para Reis, “disseminar o processo de formação da cultura brasileira é importante, principalmente para os alunos remanescentes de quilombolas”, uma vez que eles contribuem na afirmação da identidade enquanto povo negro e comunidade quilombola (REIS, 1993). A sanção de tal legislação significa uma mudança não só nas práticas e nas políticas, mas também no imaginário pedagógico e na sua relação com o diverso, aqui, neste caso, representado pelo segmento negro da população.

3.2 A Literatura Afro brasileira e a Diretrizes Curriculares para o ensino da disciplina: autores/obras que podem ser adotados pelo professor

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a escola é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e eliminação de toda forma de discriminação e racismo, por possibilitar em seu espaço físico a convivência de pessoas com diferentes origens étnico-raciais, culturais e religiosas

As Diretrizes Curriculares são dimensões normativas, reguladoras de caminhos objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário.

Essas Diretrizes defendem o pressuposto de que “é papel da escola desconstruir a representação de que o afro descendente tem como único atributo a descendência escrava, subalterna ou dominada” (BORGES, 2010). Nesse sentido, as DCNs objetivam uma educação para fortalecer, entre os negros, a consciência negra e despertar essa consciência nos não-negros. Este mesmo documento preconiza que

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política (DCNs, 2010).

Por isso é tão importante que os professores tenham uma formação consolidada e receba formação continuada para que estejam capacitados para desencadear discussões sobre tal assunto, para que valorize a história e cultura afro brasileira, e não mais faça uso de reprodução de estereótipos sociais. No entanto, as

próprias DCNs afirmam que “as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola”. Sendo assim, “cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula” (DCNs, 2010)

Como consta nas Diretrizes curriculares nacionais, a partir da eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o governo federal redefiniu o papel do Estado enquanto propulsor das transformações da realidade social, reconhecendo as diferenças entre brancos e negros e de intervir de forma positiva, para eliminar as desigualdades raciais, dando importantes passos rumo à afirmação dos direitos da população negra brasileira. Através dessa iniciativa há um resgate das contribuições do povo negro para construção de nossa sociedade. Contribuições estas que foram renegadas ao longo dos séculos.

O principal objetivo do reconhecimento da história do povo negro é, segundo as DCNs,

promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo (DCNs, 2010)

Para que isso aconteça, as Diretrizes norteiam a implementação de ações afirmativas na administração pública federal visando ressarcir os afro brasileiros pela discriminação sofrida durante todo o período da escravidão até os dias atuais. Essa ação ganhou força com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

Conforme as Diretrizes

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (DCNs, 2010).

Nesse sentido, as diretrizes trazem algumas sugestões de autores que abordam a temática, que foram representantes da história do povo negro, tais como Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João

Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes, Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros, que são autores que discutem tal temática de forma a valorizar e conscientizar toda a população.

4.0 A efetivação da Lei 10.639/03 no Colégio Estadual Filinto Justiniano Bastos: Fundamentos da pesquisa

4.1 A sala de aula como lugar de fala para a diversidade étnico-racial: efeitos da inserção da Lei no Colégio Estadual Filinto Justiniano Bastos

Neste tópico serão apresentadas algumas opiniões e impressões da professora Najara Queiroz sobre a implementação e efetivação a Lei 10.639/03 no Colégio Filinto, através de uma entrevista feita a ela contendo 6 (seis) questões.

Na primeira pergunta, a professora foi questionada sobre o que levou a escola a adotar a Lei 10.639/03 como sendo uma das práticas pedagógicas da escola, visto que, apesar de ser lei obrigatória no âmbito escolar, muitas escolas não a aderem. Nessa pergunta ela trouxe à tona o acontecimento que houve na escola em 2005, já contextualizado anteriormente, citando-o como propulsor na luta pelo respeito às diferenças no colégio Filinto, e diz:

“Acreditamos que ao tratar o tema na escola demos o primeiro passo em busca do reconhecimento do negro como elemento essencial na formação do povo brasileiro. Da mesma forma que possibilitou aos alunos do Colégio Estadual Filinto Justiniano Bastos a percepção da história, cultura afro-brasileira e africana como marcos dos mais significativos do Brasil, desde seu processo de colonização até os dias de hoje”.

Rafael e Katrib (2010) reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos. Somente a partir do momento que levarmos essa discussão para sala de aula seremos capazes de formar cidadãos críticos capazes de nos reconhecermos enquanto pluricultural.

Nesse sentido, contextualizar a história do povo africano e afro brasileiro é de extrema importância para que tenhamos consciência das contribuições desse povo para a nossa cultura, povo esse que sempre foi renegado e excluído pela sociedade, como cita a professora Najara:

“A questão do negro no Brasil sempre foi vista com restrições, cabendo-lhe algumas poucas reflexões mais evasivas que objetivas, com certa dose de preconceito e de forma discriminatória. A obrigatoriedade de que trata a “Lei Lula”, por ser uma medida governamental, deve ser vista com cuidado para não se tornar mais uma matéria sem produtividade. É preciso, antes de tudo, uma análise do real problema a ser abordado, evitando repetir erros cometidos no passado em que o negro era estudado apenas na ótica escravagista”.

Valorizar a cultura afro é, neste caso, um dos principais pontos que leva a uma quebra de preconceito e estereótipos. Nesse sentido, o discurso da docente encontra consonância com a indicação proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais ao considerar que:

A cultura pode assumir um sentido de sobrevivência, estímulo e resistência. Quando valorizada, reconhecida como parte indispensável das identidades individuais e sociais, apresenta-se como componente do pluralismo próprio da vida democrática. Por isso, fortalecer a cultura própria de cada grupo social, cultural e étnico que compõe a sociedade brasileira, promover seu reconhecimento, valorização e conhecimento mútuo, é fortalecer a igualdade, a justiça, a liberdade, o diálogo e, portanto, a democracia (PCN 1997).

Nessa perspectiva a entrevistada ressalta o papel da escola enquanto espaço de valorização da diversidade:

“Acreditamos também por ser a escola parte integrante de uma sociedade que se sabe preconceituosa e dominadora, ou ainda, um ambiente disseminador de ideologias, essa mesma escola se apresenta como local ideal para as discussões sobre história, cultura africana e preconceito racial nas suas dependências. Tais discussões, no entanto, devem sugerir uma análise criteriosa do tema em questão, a fim de não incorrermos no erro de tratar o assunto estritamente numa perspectiva escravagista”.

Um cuidado que as instituições devem ter ao abordar tal temática é o de não cair no âmbito da reprodução. Para isso, é necessário que os docentes estejam

preparados para discutir questões étnicas em sala. Dessa forma, respondendo a segunda pergunta, a docente nos diz como a lei é trabalhada no âmbito escolar: “*Na escola, o trabalho com a diversidade cultural se dá a cada instante, em cada texto trabalhado, tendo como base o respeito aos direitos humanos e a noção de cidadania compartilhada por todos. O aprendizado no espaço-escola não ocorre por discursos, e sim num cotidiano em que a igualdade seja encontrada na diversidade*”.

Essa fala da professora está em consonância com o discurso de Godoy apud Almeida ao afirmar que:

A escola não pode ser considerada simplesmente como um espaço onde se transmite conhecimentos, alheia a realidade de que nesse contexto se vivem diferentes tipos de relações, as quais, inconscientemente ou não, podem contribuir para disseminação do processo de inculcação, seleção e omissão, com base em valores e crenças que generalizam a cultura de determinados grupos em detrimento de outros. Ao contrário, a escola deveria assumir o papel de provedora antes de tudo, não de um processo educacional homogeneizador, mas sim desenvolver um trabalho mais eficiente quanto à questão inter e multicultural. (GODOY apud ALMEIDA, 2006, p.7 - 8).

Como preconiza a lei, o trabalho voltado para a história e cultura afro brasileiras no colégio Filinto é feito de forma interdisciplinar, mas a ênfase maior é dada na área de Literatura, Artes e História. Conforme Borges:

Estes conteúdos não serão ministrados em forma de disciplina específica, todavia, serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, principalmente através das aulas de Educação Artística e de Literatura e História do Brasil. (BORGES, 2010)

Pode-se então verificar que a escola segue o que a lei indica, pois, segundo a professora:

“*Nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Linguagem, Comunicação e Produção Textual os assuntos que a Lei 10.639/03 contempla são abordados no dia a dia de uma forma bem natural, já que as referidas disciplinas mantêm atividades desde que a lei foi implementada na escola. Trabalhamos com análise de textos (...) e produções de textos, sessão de filmes e análises filmicas, audição, interpretação e analise de músicas, oficinas, seminários, debates, palestras, teatro. Apresentações sobre os trabalhos desenvolvidos com teatro, dança (...). Aulas expositivas, palestras, seminários, pesquisas, entrevistas, enquetes, publicação do Jornal A VOZ DO FILINTO, Feira de Cultural, Fest'linto. Participação nos Encontros de Cultura e fé,*

realizados pelas Comunidades quilombolas, nas Conferências de Relações raciais, nas audiências públicas do Incra e por fim a OFICINA DO CONHECIMENTO- FILINTO – AFRO: rompendo o silêncio racista. Atividades em parceria com o PIBID”.

O PIBID, citado pela professora, é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência, um projeto da UNEB- Universidade do Estado da Bahia- campus XXIII, Seabra- Bahia, que desenvolve oficinas semanalmente através do subprojeto: “Literatura: afro-brasilidades e autores (as) baianos (as)” e que contribui com os projetos anuais desenvolvidos na escola. Gonçalves e Silva destaca a relevância desta temática nas salas de aula:

Estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira. (GONÇALVES E SILVA, 2005).

Além das atividades formais desenvolvidas em cada disciplina durante o ano, inclusive com as contribuições do PIBID, a escola promove algumas atividades diferenciadas, principalmente para serem apresentadas na culminância do projeto. Najara diz:

“Convidamos pessoas das comunidades para participarem do evento, a exemplo do Sr. João Evangelista (Diretor da Reparação Racial do nosso município), no ano de aplicação do projeto. As senhoras do Baixão Velho (comunidade quilombola) para apresentarem com as alunas uma dança típica da região “O batuque das mulheres”, para garantirmos a importância dos jovens na perpetuação da cultura de sua localidade”.

A terceira questão foi a respeito dos objetivos da escola ao se trabalhar a lei 10.639/03. Nesse ponto, Najara trouxe alguns pontos importantes. Segunda a professora,

“O objetivo geral é possibilitar a construção de um “nós” entre a cultura africana e a brasileira, de uma história e de uma identidade, possibilitando a releitura e a valorização da cultura afro-brasileira e dos afro-descendentes”.

Para Gonçalves e Silva,

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnicos, raciais e sociais. (GONÇALVES E SILVA, 2007).

Além desses objetivos, a docente cita alguns outros, tais como: identificar e analisar de forma crítica os elementos geradores das diferenças, objetivando o combate ao preconceito, trabalhar a autoestima no educando e trabalhar a questão da diversidade cultural entre os moradores residentes na sede do município de Seabra e os moradores das comunidades quilombolas do município. Um dos princípios que a educação das relações étnico-raciais deve ter como referência, segundo Brasil (2004) apud Gonçalves e Silva (2007), “é a consciência política e histórica da diversidade. Cada sujeito social carrega a história e os traços comuns do grupo que faz parte”

Na quarta pergunta, Najara cita algumas referências utilizadas na escola ao ser questionada sobre quais documentos, obras, autores, além da Lei, a escola utiliza como suporte teórico ao desenvolver este trabalho. Dentre outras, ela cita algumas obras que são referências nos estudos sobre a História e Cultura afro brasileira, a exemplo de Kabegele Munanga, além das diretrizes que norteiam o ensino da área de Linguagens, e ainda documentos oficiais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Na penúltima pergunta, a professora foi questionada sobre o processo de aceitação do trabalho com a Lei por parte da comunidade escolar (corpo docente, administrativo, discentes pais e sociedade em geral). Nessa questão a professora traz duas abordagens. Na primeira ela diz que:

“No projeto estão envolvidos a direção do colégio, a coordenação pedagógica, corpo docente, bem como os demais funcionários. Compete a direção e a coordenação pedagógica apoiar e sustentar um espaço em que haja reflexão, investigação, negociação e tomada de decisão colaborativa entre todos os atores da escola, valorizando a formação de professores e a sua. O professor além de ser educador e transmissor de conhecimento, deve atuar, ao mesmo tempo, como mediador. Ou seja, o professor deve colocar-se como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a “pensar” e a questionar por si mesmo e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador.”

Tendo em vista que todos devem participar de ações como esse trabalho para que de fato surta efeito, a principal diferença é feita principalmente em sala de aula com o professor levando os alunos à reflexão sobre a sociedade. Nesse ponto, a professora faz uma crítica e traz a segunda abordagem:

"Infelizmente nem todos os profissionais abraçam a causa. Há alguns deles que estão na instituição que presenciaram cenas desagradáveis de racismo, injúria racial, preconceito e nunca trabalham temas relacionados à Lei 10.639/03 (...). Há um grupo de professores que continua com esse árduo trabalho, entretanto, foi muito bem aceito pelo corpo discente e pela comunidade, pais e pela sociedade em geral."

E por fim, ao questionar sobre os avanços que podem ser notados (valorização, inclusão, entre outros) a partir da implementação da Lei na escola, a professora diz que trabalhar com esse assunto:

"É polêmico, requer muito estudo e pesquisa e, principalmente que os professores engajados nesta luta precisam se despir dos seus preconceitos".

Nesse sentido, Munanga afirma que:

A transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós, os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (MUNANGA, 2005).

A professora complementa ainda falando sobre a importância e significado que esse trabalho tem para a sociedade:

"O Colégio Estadual Filinto Justiniano Bastos é pioneiro na região na implementação da Lei 10.639/03, servindo de modelo para outras escolas, e que ao longo de todos esses anos percebemos a mudança positiva de comportamentos em todos da instituição, principalmente dos alunos".

Gramsci (1978) mostra-nos que “os indivíduos iniciam sua formação política quando, ao lutarem contra as condições de alienação em que estão inseridos, passam a se reconhecer como sujeitos pertencentes a uma das duas forças hegemônicas”, o que, segundo Oliveira & Militão (2012), “nos permite definir que nos formamos

politicamente quando nos reconhecemos pertencentes a um grupo, ou seja, quando tomamos consciência do pertencimento a uma classe e quando assumimos como nossos os problemas dessa classe”.

Esse tipo de trabalho levam os alunos à reflexão e consequentemente a conscientização sobre nossa história. Aos que sofrem preconceito diariamente é muito difícil conseguir sonhar e lutar por tais sonhos. As pessoas perdem a perspectiva de mudar de vida. O trabalho desenvolvido no Colégio Filinto proporcionou e proporciona que os alunos, principalmente os remanescentes das comunidades quilombolas, tenham sua autoestima elevada e consigam ir em busca de seus sonhos, mudando sua história, como coloca a professora Najara:

“A partir do momento que começamos a tratar da História da Cultura Afro brasileira e Africana, a situação mudou, os alunos começaram a sentir incluídos e valorizados. Segundo o Sr. Júlio Cupertino, as lideranças quilombolas já estavam prontas a denunciarem a instituição à promotoria por conta da discriminação que os alunos quilombolas estavam sofrendo, no entanto, quando eles tomaram conhecimento do trabalho que estava sendo realizado na escola, fizeram uma parceria com a escola e sempre estão presentes nas reuniões de pais e escola. Vale ressaltar que um número significativo de ex-alunos continua participando dos eventos da escola. Outro ponto bastante positivo é o ingresso de alunos quilombolas nas Universidades, em especial na UNEB, no IFBA e com boas aprovações em vestibulares e no ENEM, bem como em Universidades particulares, através do PROUNI”.

Essa inserção é importante, pois abre novos horizontes para que esses alunos se sintam valorizados e sirvam de modelo para os demais das comunidades, servindo como exemplo de luta e resistência ao preconceito ainda vigente em nossa sociedade.

5.0 Considerações Finais

O estudo em busca da valorização da cultura afro brasileira é importante não somente para os alunos das comunidades quilombolas que veem sua cultura valorizada e assim sentem-se pertencente e orgulhosos de sua história, como também para os alunos da sede e de outras comunidades não quilombolas, pois têm a oportunidade de conhecer todo o processo de luta e resistência, bem como as

riquezas da cultura afro, para então reconhecer, valorizar e romper estereótipos e preconceitos arraigados na sociedade.

O CEFJB busca, através de seus projetos, conscientizar e valorizar toda forma de diversidade e cultura, fazendo com que a diferença seja respeitada, não somente na escola, como também em toda a comunidade, uma vez que os eventos da escola são abertos a todos, e toda a comunidade escolar é convidada para os eventos, nos quais sempre trazem a diversidade como centro das discussões.

Percebe-se, portanto, que a escola em questão tem a concretização do trabalho voltado para as questões de etnia, pois a efetivação da lei não se dá somente no trabalho das datas marcadas, como nos 13 de Maio e 20 de Novembro, mas sim através de projetos que perpassam todas as disciplinas durante todo o ano letivo, como o trabalho que o Filinto desenvolve.

Concebemos, portanto, o Colégio Estadual Filinto Justiniano Bastos como modelo de efetivação de trabalho, já que desenvolve suas práticas voltadas para a diversidade e coloca em prática, ao longo do ano letivo, a educação voltada para as relações étnico-raciais como preconiza a Lei 10.639/03.

Referências

AGUIAR, Janaina C. Teixeira; AGUIAR, Fernando J. Ferreira. **Uma reflexão sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a formação de professores em Sergipe.**

ALMEIDA, R. Minha cor (conto) . In: _____. **Cadernos Negros.** São Paulo, 1998. Vol 30.

BORGES, E. M. F. **A Inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica.** R. Mest. Hist., Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71-84, jan./jun., 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** uma breve discussão. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. Disponível em: <http://arquivo.geledes.org.br/areas-de-atuacao/nossas-lutas/educacao/lei-10-639-03-e-outras/10849-educacao-relacoes-etnico-raciais-e-a-lei-1063903>. Acesso em: 16/11/14.

GOMES, N. L. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira:** desafios, políticas e práticas. Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil, 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>. Acesso em: 16 de Fevereiro de 2016.

GOMES, N. L. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra:** Body and hair as symbols of black identity. Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da UFMG, Belo horizonte, 2002.

GONÇALVES e SILVA, P. B. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

GONÇALVES e SILVA, P. B.. **Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras.** In: MUNANGA, K. Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada. Brasília, 2005

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** 3ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MACEDO, E. F. de. **Parâmetros curriculares nacionais:** a falácia dos temas transversais. Revista de Educação AEC - Um balanço educacional brasileiro. Brasília, AEC, v. 27, n. 108, jul/set 1998

MUNANGA, K. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil.** Estudos avançados., vol.18, n.50, pp. 51-66. São Paulo. 2004.

MUNANGA, K. **Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil in Diversidade na Educação:** reflexões e experiências. Brasília, 2003.

MUNANGA, K. **Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania.** Conferência proferida no 1º seminário do iii concurso negro e educação. São paulo, 2003.

MUNANGA, K. **Redisputindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação- PENESB-RJ, 2003.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na Escola.** 2^a edição revisada. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.

MUNANGA, K. As facetas de um racismo silenciado. In SCHWARCZ, L. M; QUEIROZ, R. S.. (org.). **Raça e Diversidade.** São Paulo: EDUSP/ Estação Ciência, 1996.

OLIVEIRA, L. S.; MILITÃO, M. S. R. A Lei 10.639/2003 e a Formação Política em Sentido Gramsciano In: FILHO; G. R; OLIVEIRA, C. C; NASCIMENTO, J. B. do. **Formação inicial, história e cultura africana e afrobrasileira:** desafios e perspectivas na implementação da Lei federal 10.639/2003. 1. ed. Uberlândia, MG: Editora Gráfica Lops, 2012.

RAFAEL, L. R. M.; KATRIB, C. M. I. Um Olhar sobre a Plurailidade e Diversidade Cultural na Escola: Repensando a importância da efetivação da Lei N. 10639.03. In: FILHO; G. R; OLIVEIRA, C. C; NASCIMENTO, J. B. do. **Formação inicial, história e cultura africana e afrobrasileira:** desafios e perspectivas na implementação da Lei federal 10.639/2003. 1. ed. Uberlândia, MG: Editora Gráfica Lops, 2010.

Capítulo 4

A CONSOLIDAÇÃO DA SOCIOLOGIA E O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO- BRASILEIRA E AFRICANA NO ENSINO MÉDIO

Caio César Gonçalves de Souza

A CONSOLIDAÇÃO DA SOCIOLOGIA E O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO ENSINO MÉDIO

Caio César Gonçalves de Souza

RESUMO

Neste artigo analiso os desafios e possibilidades de articular o ensino de sociologia e a educação antirracista no ensino médio. Partimos da análise de duas legislações que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB de 1996, com a Lei Federal Nº 10.639 de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Culturas Africanas e Afro-brasileira e a Lei Federal Nº 11.684 de 2008, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de sociologia no Ensino Médio. O espaço escolar assume fundamental importância para se pensar a realidade etnicoracial, político, cultura e social brasileiro, visto que nosso país se caracteriza como um local de intenso convívio entre diferentes grupos sociais e etnicsrraciais. A reflexão que desenvolvemos neste artigo são os dois desafios pedagógicos presentes nestas legislações acima, acerca da atuação docente, a necessidade de afirmação de uma nova postura epistemológica das relações étnico raciais no Brasil, sobre a construção de conhecimento escolar em sociologia que tenha como parâmetro e a diversidade na produção de conhecimento nesta área de estudo. Assim, percebemos que provocações que se impõem na sociologia do Ensino Médio com a temática etnicoracial, não se expressam simplesmente na aplicação da legislação, mas também na necessidade de outro tipo de produção pedagógica e epistemológica que tenha um compromisso com uma educação antirracista. Enquanto desafios políticos, didáticos e epistemológicos, identificamos a necessidade de os/as docentes de sociologia, enquanto intelectuais públicos operarem um diálogo e uma intervenção na realidade social dos jovens estudantes e em sua sociedade. A entrada da sociologia no espaço escolar poderá inserir a prática de professores na matriz curricular, não somente enquanto profissionais do ensino, mas ao mesmo tempo como educadores e investigadores da realidade social em uma instituição social. A metodologia utilizada tem como referência a abordagem qualitativa, com o levantamento de referencial bibliográfico. Os teóricos utilizados foram: Corrêa (1992), Figueiredo (2016), Oliveira (20b12a; 2012b; 2014), Tomazi (2008), Bourdieu (2005) e Peçanha (2018).

Palavras-Chave: Lei Federal Nº 10.639/03; Culturas Africana e Afro-Brasileira; Ensino de Sociologia no Ensino Médio; Antirracismo; Educação.

1. Introdução

Neste artigo trato de destacar importantes possibilidades e desafios de implementação da Lei Federal Nº 10.639 de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Culturas afro-brasileira e africanas e a articulação com a Lei Nº 11.684 de 2008, que trata da obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio.

A promulgação da última Lei, caracterizou-se inicialmente como uma decisão de cunho político, mas os muitos desdobramentos de cunho pedagógico que motiva as ações dos sujeitos que deverão aplicá-la, se faz importante apresentar. De início propõe aos docentes e os sistemas de ensino a perspectiva curricular, os modelos epistemológicos e suas referências conceituais. A proposição da legislação não está em consonância com as epistemologias desenvolvidas nos sistemas de ensino tradicionalmente no Brasil, como ressalta Peçanha (2018). Assim, estabelecer o ensino de História e Culturas de África e dos/as negros/as no Brasil, reivindica um profundo investimento na formação dos professores e questionamento dos referenciais teóricos e pedagógicos dos cursos de licenciatura e graduação como um todo.

Podemos notar que as tarefas que se impõem na disciplina de sociologia no Ensino Médio com a temática etnicoracial não somente na aplicação da legislação vigente, mas também na necessidade de um outro tipo de produção pedagógica e epistemológica que tenha um compromisso com uma educação antirracista; implicando assim, em um novo parâmetro na formação de professores, bem como, colocar em análise as referências epistemológicas e pedagógicas das universidades no âmbito da licenciatura (PEÇANHA; 2018).

Com isso, imediatamente as Leis vigentes conduzidas pelo Estado, pelos movimentos sociais e pela intelectualidade negra, fomenta a proposição de uma mudança conceitual e sobre identidade nacional, identidades dos sujeitos, interpretação da história e o questionamento profundo dos marcos eurocêntricos do pensamento moderno.

Aquelas duas legislações alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº 9394/96) e tem como objetivo promover um processo educacional que reconhece e valoriza a diversidade social brasileira, de forma crítica. Nesse sentido, o espaço escolar assume fundamental importância para se pensar a realidade

etnicoracial, político, cultura e social brasileiro, visto que nosso país se caracteriza como um local de intenso convívio entre diferentes grupos sociais e etniossociais.

Frutos de amplas movimentações históricas dos movimentos sociais e negros, além de docentes ativistas da causa, estabeleceram por séculos a luta por uma educação antirracista e emancipadora da população negra. Também com a participação dos docentes e discentes de Ciências Sociais, que travaram o bom combate pelo retorno da sociologia ao ensino médio.

Essas legislações após anos de suas implementações, desafiam o Estado, os movimentos sociais, os docentes, os currículos, a formação docente e os conhecimentos históricos ainda estabelecidos no âmbito acadêmico, pelas dificuldades de articulação de saberes e conhecimentos e estabelecimentos de metodologias e epistemologias próprias.

Considerando essa situação, mesmo assim o ensino da Sociologia na educação básica, através dos princípios epistemológicos em construção no ambiente escolar, mas consolidado como ciência, emerge o estranhamento e a desnaturalização, como funções prioritárias como disciplina escolar. E com isso, assume também o papel relevante de efetivação dos princípios da Lei Nº 10.639/03.

A proposta deste artigo é contribuir com os desafios e possibilidades da articulação entre estas duas legislações, mas, sobretudo, formular sobre o ensino de sociologia no espaço escolar, apresentando a necessidade pedagógica e epistemológica de aliar o ensino de sociologia e a História e Culturas de África e Afro-Brasileira.

Tratando sobre a sociologia na educação básica, que tem seus temas e teóricos situados na matriz europeia, tornando assim, uma epistemologia especialmente eurocêntrica; a partir disso, trataremos de práticas de “currículo oculto” e demais ferramentas utilizadas pelos docentes, para tratar da implementação da Lei Federal Nº 10.639/03 não somente em maio ou novembro, mas durante todo o período do ano letivo e civil.

2. Os Desafios de Implementação da Lei Federal Nº 10.639/03

Esta Lei foi sancionada no ano de 2003 pelo executivo Federal e, no ano de 2004, com o Parecer do Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e africanas.

Este documento constitui-se de um marco referencial no campo teórico, pedagógico, dos currículos, formação docente e suas práticas e, o compromisso político do combate às discriminações por questões de raça e etnia no sistema de ensino.

Quando se analisa o posicionamento do Conselho Nacional de Educação (C.N.E.) com as agitações dos/as discentes, e através do reconhecimento da diferença afrodescendente, podemos notar o propósito da Lei, e de maneira indispensável enfrentar os confrontos relativos a identidades, no que tange a convicções racialistas hegemônicas que tem uma proximidade com a realidade brasileira. Identidades essas que abarca um processo histórico longo no que concerne a composição de identidades inferiorizadas em contraponto a soberania de uma herança colonial, conforme afirma Peçanha (2018).

Oliveira (2014) destaca a não necessidade de estabelecer uma lógica étnica diferente da existente, ou seja, sair de somente do europeu, para de povos e comunidade até hoje excluídos destes espaços de privilégio, que é a academia e o ambiente escolar. Além de ampliar o leque dos currículos escolares no que tange a diversidade cultural, social, etnicoracial, política e econômica.

Com isso, se faz necessário os espaços escolares se imbuírem dos estudos e aplicar em suas diversas disciplinas, as contribuições socioculturais de povos e comunidades tradicionais, descendentes de asiáticos, indígenas e africanos, além é claro, da europeia (Brasil, 2004).

A dimensão que se inicia esta mudança curricular, sai do político para o pedagógico. Sendo assim, Oliveira (2014) ressalta a importância de intensificar a formação inicial e continuada dos docentes, além de mudanças nos paradigmas conceituais, epistemológicos e curriculares. Pois, percebemos que mesmo sendo importante esta Lei, se não tiver um conjunto de ações articuladas, teremos a disciplina ou a utilização dos conteúdos de forma transversal, mas tratada

superficialmente, ou até mesmo, não tratada. Isso, por conta da falta de formação inicial e continuada, ou até mesmo porque preconceitos e discriminações com determinados assuntos que circundam o ensino da História e Culturas afro-brasileira e africana serão hegemônicos na prática docente.

Uma das dificuldades que os/as professores apresentam, é a falta de material didático e paradidático para serem trabalhados em sala de aula. No Parecer do C.N.E. de 2004, são pontuados possíveis conteúdos para serem desenvolvidos:

“O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Tombkotu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade” (Brasil, 2004, p. 12).

Ou seja, a partir do que contém no Parecer, a Lei 10.639/03 pode por pressão política de agentes públicos, movimento negro e acadêmicos/as ligados/as ao debate etnicoracial, movimentar os conceitos e episteme acerca da identidade etnicoracial e nacional, identidade individual e coletiva, compreensão da história e a crítica aguda dos marcos da razão moderna calcados num etnocentrismo europeu/branco.

Quando tratamos especificamente da prática do/a professor/a na aplicação desta legislação, percebemos o quanto é necessário a disponibilidade de atuar de uma forma mais ampla e plural deste profissional, que por períodos importantes visualizaram suas práticas e os conhecimentos adquiridos, como algo mais estanque do que necessita ser para termos verdadeiramente uma educação para as relações etnico-raciais plural e diversa.

Oliveira (2012) a partir de uma pesquisa acerca da formação de professores/as, ele destaca uma fala de uma profissional referindo-se à aplicação da Lei 10.639/03:

Acho que falta material didático e vontade dos professores. É! Vontade. Eu não falo isso da minha escola, porque eles fazem um movimento bacana de uma forma geral, mas ainda há um preconceito, não contra o estudo da África, mas contra o negro e aí a gente vai cair no preconceito contra a História da África. Outro dia meu namorado me reproduziu uma conversa de uma professora com uma professora de História, e ela dizia: ‘aquela aluna me dando problema, loirinha de olho azul, nunca imaginei que fosse fazer isso! O município é tão ruim que até eles estão me dando problemas’. Isso é uma frase isolada, mas é claro que isso remete a toda uma forma de preconceito, que aí

não adianta você estudar aquela cultura se você não valoriza aquela cultura (Professora Carolina) (Oliveira; 2012a, p. 246).

Nesse campo, os professores são questionados em diversos âmbitos, como: a formação histórica e pedagógica deste sujeito; realidades práticas dos docentes, que pode ser apontado como percalço para formação continuada; embates pedagógicos a serem resolvidos; conflitos étnicosraciais e discriminações em diversos espaços a serem solucionados; condições de aprendizagem dos discentes considerados desumanos, e, disputas epistemológicas em função da religião e a intolerância àquelas relacionadas com África.

No que diz respeito a relação histórica e identitária, há o racismo estrutural brasileiro, como já citamos acima. Os/as docentes de sociologia podem possuir um extenso leque de conhecimentos para aplicar a Lei Nº 10.639/03, na (re)construção do pensamento social brasileiro. Isto é, há uma prática pedagógica que se agraga com a dimensão política, e colocar a Legislação em prática nas aulas de sociologia pode levar ao debate acerca do racismo estrutural que compõem e acompanha a sociedade brasileira até dos dias atuais (PEÇANHA; 2018).

Entre docentes e estudantes, questões referentes a necessidade da existência das cotas nas Universidades e a ocorrência de racismo experienciados pelos sujeitos são manifestados em uma visão de senso comum e qualificada pelo mito da democracia racial, segundo Peçanha (2018). Em contrapartida, conforme a mesma autora, no momento em que o professor formula e instiga o debate, aparece algumas frases com frequência a respeito dos/as negros/as no Brasil e do continente africano em si, como: “Na África só tem macaco”; “África só tem macumba”; “Nega do cabelo duro”, entre outras afirmações que demonstram nitidamente o grau de racismo encrostada em nossa sociedade. Diversas dessas ideias são compreendidas no espaço escolar e são fortalecidas ainda mais com outras expressões conforme: “Fome negra”; “Cabelo duro/ruim”; “Nega maluca”; “Nariz de preto”, entre outros termos, conforme nos aponta Peçanha (2018), que reafirma o lugar do sujo, do marginalizado, do menor e pior, e até, do demonizado, quando se trata de elementos culturais que adentram pelo campo religioso e/ou espiritual para a compreensão lógica cartesiana, eurocêntrica e cristã.

Nesse contexto, podemos observar o aparecimento de diversas ideias e pontos de vidas que surgem como identidades étnicas e religiosas, ideias preconcebidas acerca de povos e culturas, racismo, etnocentrismos etc. Nessa perspectiva, o espaço escolar com uma prática pedagógica adequada posiciona diversas dúvidas acerca da dimensão identitária e política, uma vez que, o/a docente tem a necessidade de politizar a discussão e incitar a reflexão de cunho histórico no que diz respeito as relações de poder na sociedade brasileira.

Num breve levantamento bibliográfico, visualizei o complexo desafio dos docentes, que poderiam ser colocados em duas categorias diferentes: a cognitiva e a estrutural. Segundo Oliveira (2014), o aspecto cognitivo refere-se à necessidade que esses professores têm de desconstruir saberes científicos e históricos, construir novas leituras e interpretações no campo do conhecimento histórico e superar as lacunas da formação inicial docente e incorporá-las como uma nova identidade docente. Porém, essa tarefa não é isolada, pertence também ao campo pedagógico. Neste sentido, são projetados a reorientarem seus saberes da experiência nas relações étnicosraciais diante das posturas preconceituosas e discriminadoras dos discentes e colegas, na medida em que devem encontrar mecanismos inovadores e ‘inventarem’ situações didáticas para a desconstrução do senso comum ‘acrítico’ e enviesado.

Essa tensão a partir da formação inicial do profissional, se coloca de forma permanente se encontrando nos âmbitos das identidades e epistemologicamente na prática docente.

Ainda tratando do aspecto estrutural, podem-se referir as condições objetivas do docente, quando este não possui investimento estatal ou privado para sua formação continuada, com pesquisas e cursos, leituras e tempo para o amadurecimento de ideias, conceitos e categorias que formarão um novo campo epistemológico na formação e prática docente.

Neste sentido, conforme coloca Oliveira (2014), a maioria dos docentes que tentam implementar a legislação, a fazem com ações pontuais para fugir das condições objetivas e subjetivas na perspectiva de reflexão, criação e realização da temática, ou com a contextualização da história de África nos conhecimentos históricos já consolidados no currículo. Trabalhar relações com a literatura, expressões culturais, teóricos/as e/ou personalidades negras, práticas e saberes de

povos e comunidades próximas a escola, podem contribuir para que o ensino deste conteúdo faça sentido para as/os discentes e toda comunidade escolar.

Em suma, a Lei Federal Nº 10.639/03 traz à tona uma questão delicada nas relações sociais brasileira, que ao longo da história sempre foram pautadas por negar as tensões e os confrontos de toda ordem. Esse movimento de tratar de uma forma mais sutil as tensões raciais do Brasil Colonial, Imperial e Republicano, teve na Sociologia uma participação importante de Gilberto Freyre, quando em 1933 publica a sua obra “Casa Grande e Senzala”, onde ali ele não traz o termo “democracia racial” em si, mas dá o ponto pé inicial para utilização desse conceito em suas obras futuras, e assim, legitimando pela ciência algo já disseminado na sociedade brasileira no campo do senso comum.

3. Percalços e desafios no Ensino de Sociologia

No tópico anterior quando tratamos dos desafios da implementação da Lei 10.639/03, visualizamos dificuldades de ordem epistemológica, político-cultural, social, curricular e identitária. Se faz necessário estas mesmas questões alocadas quando tratamos da disciplina de sociologia no Ensino Médio.

Mesmo com a Lei Federal Nº 11.684 de 2008, que traz para o currículo obrigatório o ensino da disciplina, as Ciências Sociais como disciplina escolar ainda não pode ser considerada como um ponto consolidado na discussão de currículo, segundo Miglievich-Ribeiro; Sarandy (2012). Somente lembrarmos a proposta de retirar a sociologia dentre as obrigatorias, durante a reforma do Ensino Médio proposto pelo Governo Federal nos anos de 2017 e 2019, somente sendo derrubada com a organização dos/as profissionais e do ativismo estudantil.

As Ciências Sociais no ambiente escolar carecem de uma continuação duradora no Ensino Médio, além de relação mais profunda e próxima dos docentes e discentes com o seu objeto de estudo. Isso porque, esta passou 37 anos fora do ensino médio como obrigatória, desde a promulgação da L.D.B. de 1971. Como a disciplina nunca teve uma regularidade no currículo obrigatório, esta sofre certos questionamentos acerca de sua utilidade prática, relevância para o futuro dos discentes e seus significados.

Posto isso, destacamos que os docentes que desde 2008 assumem a regência da sociologia, precisam elaborar seus métodos e posturas pedagógicas, mesmo com poucas referências, tradições e caminhos já trilhados, se faz necessário estes avanços para que suas práticas sejam condizentes com as Diretrizes Curriculares da sociologia no Ensino Médio e do Ensino da História e Culturas afro-brasileira e africana.

Esses desafios que tanto tratamos aqui, só serão superados e a sociologia consolidada, quando for restabelecida uma tradição didática que avance para além dos conteúdos teorizados somente, sem conexão com a vida real dos/as estudantes. Posteriormente, uma organização da categoria para a construção e solidificação de epistemologias contra hegemônicas que garantam que a disciplina seja respeitada e praticada nas escolas, e, por fim, contudo, muito próximo do segundo ponto, uma elaboração didática e escolar dos assuntos tratados no espaço universitário, que em muitas vezes são transportados sem nenhuma modificação didática, para os discentes da educação básica, como afirma Oliveira (2012b).

Quando se formula sobre a construção desta tradição didática nas Ciências Sociais escolar, não se pode negligenciar estes conteúdos e as metodologias precisam dialogar com os elementos da ciência da educação e suas contribuições na formação docente, como já ocorre com disciplinas que há mais tempo são obrigatórias no currículo escolar, como: a geografia, ciências e biologia, história, matemática, língua portuguesa, entre outras.

No aspecto que tratamos sobre a construção política para consolidação da disciplina, se faz necessário uma organização de uma comunidade acadêmica, como sujeitos coletivos, que se levante teoricamente contra o preconceito, discriminação e o descaso que existem em setores da comunidade escolar e fora dela, acerca do ensino da sociologia no ensino médio. É importante que se rompa com o imaginário popular sobre a episteme deste campo de conhecimento, quando se trata de sua científicidade, aplicabilidade e importância para a formação escolar de discentes de nossas escolas, mesmo com estudantes e docentes de outras áreas de conhecimento - principalmente fora da área de humanas -, ratificando que ela não possui naquele espaço, um objeto de estudo especialmente científico e agregador para a formação estudantil.

Oliveira (2014) apresenta outra questão a ser vencida: a construção de um campo de saber teórico e prático específico de conhecimentos das Ciências Sociais no ensino médio. O autor traz Ortiz (1983) para teorizar sobre campo de pensamento, ao qual define campo social como um espaço quase autônomo em relação aos demais espaços sociais, possuindo estruturas e dinâmicas próprias.

No que concerne ao campo científico, o último autor cita Bourdieu (1976) para iluminar o conceito:

“O universo ‘puro’ da mais ‘pura’ ciência é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas invariantes revestem formas específicas. O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado” (Bourdieu, 1976 apud Ortiz, 1983, p. 122-123).

Esse conhecimento escolar em sociologia que Oliveira (2014) nos traz, faz-se necessário a construção e consolidação o quanto antes, pois este processo de amadurecimento de um campo científico é elaborado por diversos indivíduos, de forma individual ou organizado em entidades ou Universidades; ou seja, é, e será um processo lento e gradual. Por isso, a importância de uma ampliação dos quadros técnicos e políticos no alargamento destes mecanismos irem às escolas.

Sem negligenciar a compreensão de que o conhecimento escolar tem suas próprias dimensões e características, sendo necessárias serem contextualizadas a partir de demandas dos discentes, segundo as teorias críticas em educação, como afirma Forquin (1992).

O conhecimento escolar se dar pela mediação didática na escolha dos conteúdos da ciência específica. Lopes (2007) afirma que essa mediação é elaborada a partir da dimensão sociocultural dos contextos escolares, um conjunto de escolhas e omissões de conteúdo, mediações, metáforas, analogias e qualquer prática que contribua para a contextualização da teoria ou conceito, com o mundo prático do discente. Estes elementos e práticas minimamente estabelecidos no cotidiano, pode

nos permitir constatar a existência de uma epistemologia especialmente escolar para os conceitos e categorias das Ciências Sociais.

Com isso, os docentes da sociologia preparando seus materiais para a aula, tem necessariamente que estabelecer contatos entre as teorias e a compreensão prática dos discentes, sem que isso seja uma desqualificação dos conhecimentos científicos construídos na área. Estes conceitos e conhecimentos, tornam-se palatáveis na medida que exista uma mediação didática que avalie inicialmente quem está ali, para juntos construir aqueles saberes. O estágio de aprendizagem precisa ser percebido pelo docente, pois os conceitos precisam ser diferentemente discutidos e aprendidos na Universidade e em espaços acadêmicos, comparados aos espaços escolares, pois nos primeiros, a exposição teórica é essencial e privilegiada.

Oliveira (2014) nos aponta que a produção do conhecimento escolar em Sociologia requer sujeitos coletivos, tanto em ambientes escolares como em universidades, já que é imprescindível a construção de referenciais teóricos e metodológicos capazes de estabelecer um campo pedagógico e didático em sentido estrito.

Afinal, os obstáculos são enormes, mas as possibilidades são ainda maiores. Pois, temos um contexto atual já com mais de 10 anos de Lei implementada, a constituição de certa tradição didática com uma episteme sociológica para o ambiente escolar em elaboração, com uma luta política em pleno vapor para esta consolidação. Além do mais, Oliveira (2014) nos remete a necessidade presente da constituição do campo de pensamento teórico e prático das Ciências Sociais no ambiente escolar, que já ultrapassa as dificuldades e lamentações político-reivindicatórios da aplicação pedagógica da disciplina no ensino médio.

Os passos iniciais foram dados, cada um que faz parte deste local de fala, precisa se comprometer com as Ciências Sociais na escola, juntamente com o Ensino da História e das Culturas afro-brasileira e africana.

4. Considerações Finais

Como destacamos anteriormente - quanto desafios políticos, didáticos e epistemológicos –, nos dirige algumas conclusões parciais: a necessidade de os/as docentes de sociologia, quanto intelectuais públicos (Braga; Burawoy, 2009) operarem um diálogo e uma intervenção na realidade social dos jovens estudantes e em sua sociedade.

Nelson Tomazi (2008) afirma que a entrada da sociologia no espaço escolar inserirá a prática de professores na matriz curricular, não somente quanto profissionais do ensino, ao mesmo tempo como educadores e investigadores da realidade social em uma instituição social específica.

Prosseguindo um pouco mais, me atrevo a afirmar que esse profissional inserido no espaço escolar terá uma relação privilegiada e desafiadora, na medida em que, fincando raízes neste espaço social que é a escola, poderá originar um conhecimento sociológico novo, a partir de suas experiências, de seus colegas, dos/as discentes e seus pais/mães ou responsáveis. Com a oportunidade de contribuir com importantes debates públicos, e assim, provando na prática a real necessidade da existência da sociologia nas escolas e em diversos outros espaços sociais.

Inclusive, as Ciências Sociais com este novo período de ensino médio de forma ininterrupta, a partir de 2008, pode contribuir muito com o que demanda a Lei Federal Nº 10.639/03 e as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico–Raciais para a educação básica. Compreendendo que a questão etnicorracial presente na escola tem muito espaço para a atuação do docente em sociologia, pois tem um imperativo pedagógico, sócio antropológico, cultural e político, que é o combate ao racismo estrutural brasileiro e uma mudança epistemológica em face ao eurocentrismo no pensamento social brasileiro, como destaca Oliveira (2014).

Para isso, se requer uma atuação política mais efetiva e intervencionista nas práticas e construções sociais e etnico-raciais na escola. A partir disso, Bourdieu (2005) afirma:

“O conhecimento do mundo social e, mais precisamente, as categorias que o tornam possível são o que está, por excelência, em jogo na luta política. Luta ao mesmo tempo teórica e prática pelo poder de conservar ou de transformar o mundo social, conservando ou transformando as categorias de percepção desse mundo. É nesse sentido, no jogo da luta política, que os professores de sociologia, que podem mobilizar a discussão racial enquanto temática curricular, são

chamados a revelar o racismo estrutural (a luta teórica), e possibilitar abertura de uma intervenção antirracista (a luta prática)" (BOURDIEU; 2005, p. 142).

Com isso não afirmamos que esta tarefa de conectar as teorias sociológicas com as vivências de mundo dos/as discentes seja algo fácil de se realizar. É nítido para todas e todos que tenham o mínimo contato com este ambiente, que as dificuldades de implementar uma prática sociológica na atuação docente são enormes. Mas a prática docente cotidiana, juntamente com a compreensão do arcabouço teórico, vai pavimentando as possibilidades de interlocução e aplicabilidade real das teorias e conceitos sociológicos para fins de uma produção escolar reflexiva e transformadora no campo das relações étnicosrraciais.

Por fim, percebemos as diversas alternativas que temos para a consolidação de uma sociologia escolar que dialogue com as vidas presentes nestes espaços, já que a maioria dos/as estudantes do Ensino Médio brasileiro são negros/as, perfazendo também a partir disso, a discussão de temas pertinentes para a essa população e as que não se declaram negras/os, que as teorias e conceitos sirvam para apontarmos para transformações sociais, e não somente interpretação destes fenômenos, como disse Karl Marx.

5. Referências Bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2005.
- BRAGA, Ruy; BURAWOY, Michael. **Por uma Sociologia Pública**. São Paulo: Alameda, 2009.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.
- BRASIL. **Indagações Sobre Currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BRASIL. **Lei 10.639 de 2003**. Obrigatoriedade do ensino de história e culturas afro-brasileira e africanas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 10 de Dez. 2017.
- BRASIL. **Lei 11.684 de 2008**. Obrigatoriedade do ensino de sociologia e filosofia nos anos do ensino médio. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm>. Acesso em: 10 de dez. 2017.

BRASIL. Orientações Curriculares Nacionais: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2008.

BURAWOY, Michael. A Guinada Crítica para a Sociologia Pública. In: BRAGA, Ruy; BURAWOY, Michael. **Por uma Sociologia Pública.** São Paulo: Alameda, 2009. P. 197-218.

CORRÊA, Marisa. Ilusões da Liberdade. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 1998. FORQUIN, Jean C. **Saberes Escolares, Imperativos Didáticos e Dinâmicas Sociais.** Teoria & Educação, n. 5, p. 28-49, 1992.

FIGUEIREDO, Evelyss Martins de. **O diálogo da Sociologia com a lei 10.639/03 no ensino básico.** UFPa. Trabalho apresentado à 30ª Reunião Brasileira de Antropologia. 2016.

LOPES, Alice Casimiro. **Curriculum e Epistemologia.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia; SARANDY, Flávio Marcos Silva. **Perspectivas Políticas Acerca do Ensino de Sociologia.** In: FIGUEIREDO, André Videira de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; PINTO, Nalayne Mendonça. Sociologia na Sala de Aula: reflexões e experiências docentes no estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012. P. 21-45.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **A Sociologia e as Tensões Sociais, Epistemológicas e Culturais da Escola.** In: FIGUEIREDO, André Videira de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; PINTO, Nalayne Mendonça. Sociologia na Sala de Aula: reflexões e experiências docentes no estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012a. P. 89-108.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos Africanos na Escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de história.** Rio de Janeiro: Ed. Imperial Novo Milênio/FAPERJ, 2012b.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81-98, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em 21 dez. 2017.

ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia.** São Paulo: Ática, 1983.

PEÇANHA, Layla Vitorio. **Duplo desafio pedagógico: Lei 10.639/03 e o Ensino de Sociologia no Ensino Médio.** X COPENE, 2018. Disponível em: <https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1538362399_ARQ_UIVO_TRABALHOCOMPLETOCOPENE.pdf> Acesso em: 30 mai. 2019.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Entrevista Concedida à Revista Eletrônica.** Inter-Legere, n. 3, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://cchla.ufrn.br/interlegere/revista/numero3.html>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

Capítulo 5

COTIDIANO OU COTIDIANOS? PERCEPÇÕES DE DUAS ALUNAS COTISTAS

Patrícia Costa Pereira da Silva

COTIDIANO OU COTIDIANOS? PERCEPÇÕES DE DUAS ALUNAS COTISTAS

Patrícia Costa Pereira da Silva

UNIRIO

Introdução

Este trabalho é uma apresentação de alguns resultados preliminares de uma pesquisa em andamento, cujo objetivo principal é analisar o cotidiano acadêmico do cotista negro da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj). Procurar-se-á compreender as estratégias utilizadas para superação de possíveis dificuldades; observar se tensões são surgidas no dia-a-dia e, se estas podem influenciar no desenvolvimento acadêmico e nas condições de permanência na universidade.

Para viabilizar este estudo, a partir de considerações dos últimos vestibulares, na literatura específica sobre a temática e em informações que circulam na mídia em geral, foram estabelecidos 2 cursos para análise: Direito e Nutrição. A escolha destes dois cursos foi baseada na leitura de uma entrevista da então sub-reitora de Graduação, Professora Raquel Villardi, concedida ao Laboratório Políticas da Cor da Uerj (PPCor). A professora, nessa entrevista, afirma que o curso de Direito teve seu perfil racial discente amplamente modificado pelo sistema de cotas; já o curso de Nutrição, não sofreu grandes alterações. É importante ressaltar que a Uerj foi escolhida por ter sido a primeira universidade brasileira a implantar o sistema de cotas, em 2003 e, atualmente, é a uma das duas universidades localizadas no estado do Rio de Janeiro – a outra é a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) - com política de ações afirmativas.

A abordagem teórico-metodológica

Para responder as questões supracitadas, a metodologia denominada observação participante está sendo utilizada. Além da observação participante,

questionários e entrevistas são utilizadas como heurísticas. É importante ressaltar que a minha inserção em campo ocorre há pouco mais de um ano: participo de atividades acadêmicas como aula, seminários e eventos em geral. Mas, o meu maior “ponto de encontro” com os estudantes são os chamados “espaços de sociabilidade” dos estudantes, como corredores, pátios, bares e reuniões de centros acadêmicos e coletivos de estudantes, como o DeNegrir (Coletivo de Estudantes Negros da Uerj). Esta vivência na Uerj está permitindo o enriquecimento de um “diário de campo”, com informações e impressões que uma pesquisa bibliográfica ou apenas entrevistas, não me permitiria. Pode-se dizer que essa participação em campo foi facilitada por meu perfil pessoal que, em dada instância, assemelha-se muito a um estudante universitário: negra e jovem de 23 anos, sou constantemente confundida – seja por próprios estudantes, seja por funcionários - com uma legítima estudante de graduação da Uerj. Ainda que a juventude esteja ao meu lado, não é tarefa fácil identificar, em campo, quem é e quem não é cotista. Para tanto, conto com o suporte das coordenações dos cursos escolhidos, assim como seus centros acadêmicos e o Coletivo de Estudantes DeNegrir. Este suporte pode ser traduzido na indicação de estudantes. A internet também está sendo um excelente mecanismo de pesquisa.

Até o momento, foram realizadas 10 entrevistas semi-estruturadas com estudantes que ingressaram na Uerj via reserva de vagas para afro-descendentes (3 estudantes de Nutrição e 7 de Direito). Também foram entrevistados os coordenadores dos cursos de graduação escolhidos para esta pesquisa.

Para este trabalho, será apresentada uma análise de conteúdo das entrevistas realizadas com duas estudantes, uma de Direito e uma de Nutrição. Neste trabalho serão utilizados nomes fictícios para preservar a identidade das entrevistadas.

Samantha é uma moça bem jovem (19 anos) e muito bonita. Moradora do bairro da Abolição, estudou em escola particular de Madureira. Estava, à época da entrevista, no 2º período do curso de Direito.

Camilla é uma jovem de 26 anos. Bem articulada, estava à época da entrevista no 6º período de Nutrição. Moradora da Pavuna, sempre estudou em escola pública.

As percepções das estudantes

Após conhecer um pouco a trajetória escolar de Samantha e Camilla, as perguntas da entrevista foram direcionadas para seu cotidiano acadêmico. Quanto às dificuldades financeiras, Samantha revela que não sofre nenhuma dificuldade financeira que a levaria a desistir da graduação. Assim como todos os cotistas (oriundos de escola pública, afro-descendentes e outros beneficiados¹⁴⁾) as alunas recebem uma bolsa de R\$ 250,00 do Proiniciar¹⁵: “Ah, a bolsa ajuda bastante, mas é claro que dificuldades financeiras todo mundo enfrenta...” (Samantha)

Camilla ingressou na Uerj em 2005. Se hoje ainda passa por dificuldades de ordem financeira (ela faz tranças para obter renda extra), quando do ingresso, estas eram ainda maiores:

“Eu não tinha computador(...) Então foi muito difícil porque tudo era on line, que nem eu te falei: “Hah, não tá na pasta, mas tá na internet”. Se no domingo a noite você tem “bater” pra segunda-feira, no domingo faltou alguma coisa, sem ter computador em casa, imagina, se a lan house tá fechada, tem que incomodar o vizinho. Sabe? É uma coisa assim.”

“Comprei [o computador] em 2007”.

Quanto às relações interpessoais, Samantha não percebe nenhum tipo de discriminação: “Não...Se tem ela passa despercebido porque eu nunca passei (...) mas no dia-a-dia a gente não sente isso não, eu não sinto.” Mas, a partir de uma interferência de uma colega, Samantha conta uma situação de preconceito que viu. Segundo a aluna, num torneio esportivo, “uma história de preconceito rolou”. É necessário explicar: o torneio esportivo é comumente denominado “Jogos jurídicos” e

¹⁴ Indígenas, filhos de policiais e bombeiros mortos

¹⁵ O Programa de Iniciação Acadêmica - PROINICIAR –, criado pela Deliberação 043/2004, em conformidade com a Lei 4151/03, que foi atualizada pela lei 5346/2008, atende alunos que ingressaram por meio do sistema de reserva de vagas e tem como objetivo apoiar o estudante da UERJ de modo a garantir-lhe não só a permanência, mas também sua inserção com sucesso na vida acadêmica. (Fonte: <http://www.sr1.uerj.br/dpei>)

possui várias modalidades como futebol, basquete e handebol. Várias universidades competem entre si. Samantha conta o que aconteceu durante a competição de 2009:

"A gente sabe que aconteceu isso uma vez, chamaram os estudantes de "Congo" (por causa dos cotistas), mas aí o que aconteceu para amenizar isso, os estudantes da UERJ inteligentemente assumiram a identidade de Congo, porque não tem problema nenhum a gente ser cotista, negro... A partir daí não aconteceu mais nada, porque nem tem motivo para isso."

Já Camilla coloca que existe um processo de discriminação, tanto dos professores, quanto de seus colegas:

"(...) fazem comentário em relação ao cabelo, em relação à roupa e... E tinha uma colega que foi fazer o estágio e veio mais arrumadinha e o professor virou pra ela e falou "Nossa! Você veio arrumadinha hoje!" Sabe reparava, mas nunca comentou, num momento "anda tão largadinha".

"Quem não é da sua "panelinha" não fala com você, só quando é necessário. Os grupos são muito fechados. Mesmo entre os não cotistas. É muito fechado."

Quanto às possíveis dificuldades de natureza acadêmica enfrentadas no curso, Samantha explica que todas podem ser superadas e o programa de assistência ao estudante na Uerj (o Proiniciar) contribui muito para isso. Além disso, acredita que as dificuldades enfrentadas no início do curso são comuns a cotistas e não-cotistas:

"Não, dificuldades têm, mas não por isso (...) . Pode ser até que esse desfavorecimento na educação, no histórico da pessoa

prejudique claro, mas são diferenças normais, nada que ‘ah, vai ser reprovado fatalmente’.”

“(..) acho que não há nada que a gente não possa correr atrás... Assim, eu sei que há pessoas que tem um a tradição na família de ter melhores escolas, muito melhor do que a gente, mas pelo que eu tenho visto, nada que o cotista não possa correr atrás e chegar junto.”

Camilla, no entanto, lista uma série de dificuldades para o pleno acompanhamento das atividades de sua graduação, como por exemplo o não conhecimento de uma língua estrangeira: “No começo do curso, teve um professor que passou um texto em inglês... reclamamos, mas ele achava um absurdo não sabermos inglês. (...) Só os cotistas não leram o texto, que caiu na prova.”

Segundo Samantha, entraram junto com ela, 16 estudantes via reserva de vagas para afro-descendentes. Apesar das vagas reservadas para estudantes afro-descendentes serem 100% preenchidas na turma de Samantha, a mesma teve muita dificuldade em dizer quantos alunos negros cotistas tinham em sua turma:

“É porque o que acontece, tem muitos negros que entram por rede pública também entendeu? É difícil de identificar. Como eu te falei não tem essa heterogeneidade toda assim declarada turma, é difícil mesmo de identificar ,é uma coisa natural.”

Camilla, no entanto, não soube dizer quantos alunos negros entraram por cotas no ano que ingressou na universidade (2005). Mas, afirma que não houve evasão e que todos permanecem no curso.

Finalizando as entrevistas, tanto Samantha como Camilla disseram que sempre se posicionaram a favor das cotas. As duas alunas acreditam que não ingressariam na universidade sem essa política.

Algumas considerações finais

É evidente que o cotidiano de Camilla é bem diferente do de Samantha. Ainda que esta diferença seja justificável pela periodização de cada uma (Camilla está no 6º período e Samantha, no 2º), “a vida cotidiana não está “fora” da história, mas no “centro” do acontecer histórico: é a verdadeira essência da substância social” (HELLER, 2008, p.34). O cotidiano é ainda território do contraditório, do relativo e do confuso: é multiforme e dinâmico. É, na verdade, o exercício diário dos atos que fundam e sustentam a identidade.

A partir das falas de Camilla, é possível inferir que seu dia-a-dia acadêmico é permeado por uma “categoria do pensamento do comportamento cotidianos” (HELLER, 2008, p. 63) – o preconceito. O pensamento a que Heller (2008) se refere, é, na verdade, o que entendemos como comportamento. O fato dos professores da estudante de Nutrição observarem as roupas dos estudantes cotistas é um ponto a ser considerado na análise do comportamento daqueles.

É notável que a universidade encontra-se um momento de desconstrução do padrão monocultural: o corpo discente, especialmente nos cursos considerados “mais elitizados” (como Direito), está muito mais heterogêneo. No entanto, ainda resiste estratégias de silenciar a “diferença”, afinal

O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo são alguns aspectos dessa ideologia. O racismo brasileiro na sua estratégia age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz; é ambíguo, meloso, pegaso, mas altamente eficiente em seus objetivos. Essa ideologia é difundida no tecido social como um todo e influencia o comportamento de todos, de todas as camadas sociais e até mesmo as próprias vítimas da discriminação racial. Discutir a questão da pluralidade étnica, em especial da sua representação nas instituições públicas e nas demais instituições do país, ainda é visto como um tabu na cabeça de muitas pessoas, pois é contraditória à idéia de que somos um país de democracia racial. (MUNANGA, 1996, p. 215).

Por fim, este trabalho nos sugere, ainda que preliminarmente, que as políticas públicas de ação afirmativa merecem ser estudadas e problematizadas a partir do

cotidiano de seus beneficiários. Deve ser tarefa da comunidade universitária, pensar mecanismos e estratégias de pôr em xeque o padrão monocultural e discriminatório daquele espaço.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HELLER, A. Cotidiano e a história. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2008.

MUNANGA, K. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, L.;

QUEIROZ, R.(orgs). Raça e diversidade. São Paulo: Edusp, 1996.
<http://www.sr1.uerj.br/dpei/conteudo.php?login=&sessionid=&referencia=dpei&codificacao=026:003> (Acesso em 19 de dezembro de 2009).

Capítulo 6

O NOVEMBRO NEGRO NA ESCOLA MUNICIPAL ALBERTINA COELHO DIAS

**Elizabete Gonçalves de Souza
Estela Santos de Oliveira
José Valdir de Jesus Santana**

O NOVEMBRO NEGRO NA ESCOLA MUNICIPAL ALBERTINA COELHO DIAS

Elizabete Gonçalves de Souza

Professora da Rede estadual de Educação no Município de Iramaia - Bahia e Mestranda em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade do Sudoeste da Bahia - UESB. E-mail: elizabete.souza@enova.educacao.ba.gov.br.

Estela Santos de Oliveira

Mestranda em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade do Sudoeste da Bahia - UESB. E-mail: estelasoliveira18@gmail.com.

Prof. Dr. José Valdir de Jesus Santana

Professor Titular, com dedicação exclusiva, do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Campus de Vitória da Conquista, onde atua como professor na Graduação e nos Programas de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade e Programa de Pós-Graduação em Ensino. Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. E-mail: santanavaldao@yahoo.com.br.

Resumo: O presente trabalho visa relatar a experiência das mestrandas do Programa de Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade do Sudoeste da Bahia/Jequié, ante o comprimento da atividade pedagógica da disciplina Estágio e Docência através de aula de campo do curso Extensão do ODEERE, na Escola Municipal Albertina Coelho Dias, localizada no Município de Passé - Bahia, para professores/as e estudantes do Ensino Fundamental II. A experiência constituiu-se como um minicurso cuja temática objetivou a discussão em torno da diversidade

étnica em livros didáticos, utilizando da abordagem antirracista através da descolonização do saber, do ser e do conhecimento para as análises dos conteúdos abordados nos materiais. Os resultados evidenciam que o avanço das Leis de Diretrizes e Bases da Educação nº 10.639/03 e 11.645/08 à obrigatoriedade dos conteúdos sobre diversidade étnico-raciais permanecem distantes de um passo concreto e de uma transformação real daquilo que estas propõem enquanto promoção do ensino da história e cultura dos povos negros e indígenas e sua participação no passado, presente e no decorrer da história do nosso país, através de invisibilidade e estereotipos em relação a esses povos. Ficando evidente nesta experiência o pouco conhecimento por parte de professores/as e alunos/as acerca das discussões sobre representação e representatividade no recurso didático pedagógico, expressado pela falta de formação continuada para o corpo docente.

Palavras-chave: Diversidade Étnica; Livro Didático; Representação; Colonialidade; Decolonialidade.

Resumo: The present work aims to report the experience of the Master's students of the Program of Ethnic Relations and Contemporaneity of the University of Southwest Bahia / Jequié, before the length of the pedagogical activity of the discipline Internship and Teaching through field class of the ODEERE Extension course, at Albertina Coelho Dias Municipal School, located in the Municipality of Passé - Bahia, for teachers and students of Elementary School II. The experience was constituted as a short course whose theme aimed at the discussion around ethnic diversity in textbooks, using the anti-racist approach through the decolonization of knowledge, being and knowledge for the analysis of the contents covered in the materials. The results show that the advance of the Laws of Education Guidelines and Bases nº 10.639 / 03 and 11.645 / 08 to the mandatory content on ethnic-racial diversity remain far from a concrete step and from a real transformation of what they propose as a promotion of teaching of the history and culture of black and indigenous peoples and their participation in the past, present and throughout the history of our country, through invisibility and stereotypes in relation to these peoples. It is evident in this experience the little knowledge on the part of teachers and students about the discussions about representation and representativeness in the pedagogical didactic resource, expressed by the lack of continuous training for the teaching staff.

Keywords: Ethnic Diversity; Textbook; Representation; Coloniality; Decoloniality.

Introdução

Visando a descolonização do saber e do ser a partir da descolonização do conhecimento na educação escolar objetivamos investigar o livro didático por meio de um panorama de análise de imagens nas disciplinas de matemática e história do 9º ano do Ensino Fundamental II, na Escola Municipal Albertina Coelho Dias, visando por meio do minicurso ministrado aos corpos docente e discente a crítica aos saberes ocidentais hegemônicos abordados neste material pedagógico. Acompanhando por meio de leituras as discussões acerca da “história única” (ADICHIE, 2019) que esses recursos educativos, em sua grande maioria oferecem, propomos, o repensar como esse instrumento pedagógico que continua a perpetuar estereótipos a partir de imagens e textos sobre as populações negras e indígenas no Brasil. Alicerçada nessa reflexão sobre os discursos que emergem do Livro Didático enquanto política pública da educação básica, tendo em vista situar e compreender a lógica de construção de tais discursos, de quem os constrói e a quem eles servem, utilizando, evidentemente, abordagens pedagógicas distintas para cada público.

Rosemberg (2003) nos informa que existe uma vasta pesquisa sobre a temática, principalmente quando os livros didáticos analisados são das áreas de humanidades (história e geografia) e de linguagem (Língua Portuguesa); e no que se refere às artes, nas intervenções artísticas nas escolas em datas comemorativas. No entanto, em relação aos outros componentes curriculares não encontramos com facilidade tais pesquisas. E por esse motivo, alicerçadas pelas Leis n. 10.639/03 e 11.645/08 e o Parecer CNE/CP 03/2004 no que diz respeito suas orientações aos recursos didáticos, buscamos elaborar uma intervenção para promover a reflexão dos educadoras/es e educandas/os, sobre as produções do racismo e antirracismo que no Livro Didático tem nos ofertados desde a implementação dessas leis enquanto políticas públicas sobre tais populações.

Nas décadas de 1980 e 1990 as discussões sobre as representações das populações ditas minoritárias no país foram alvo de estudo de Ana Célia da Silva, pedagoga, pesquisadora e ativista do Movimento Negro. Ela dedicou a sua vida acadêmica pesquisando e trabalhando para uma mudança educacional e social a partir das análises de materiais didáticos e reconstrução dos mesmos. Sua militância

na terceira fase¹⁶ do Movimento Negro se deu de variadas maneiras, mas suas pesquisas sobre Livros Didáticos que marcam significativamente as pesquisas sobre relações étnico-raciais e educação. Embasada na luta antirracista e nos estudos sobre representação social escreveu “A discriminação do negro no livro didático” (2004) e “Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático” (2010). Ambos os desdobramentos da tese de Doutorado e da atividade do grupo de pesquisa pelo qual coordenava. Segundo a autora:

O livro didático, de modo geral, omite o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereotipada concorrem, em grande parte, para o recalque de sua identidade e auto-estima (SILVA, 2004, p. 51).

Ao evidenciar tais exclusões produzidas pelos livros didáticos às populações subalternizadas ela especifica através da sua pesquisa (SILVA, 2011) que estes por vezes também reforçam as diferenças de tratamento dos docentes brancos em relação aos docentes negros na escola, bem como a falta de problematização sobre estas questões por parte dos professores e alunos e até mesmo a negação da discriminação racial neste ambiente.

Inspiradas pelas pesquisas de Ana Célia Silva, com o avanço da Lei 10.639/2003 que trata do estudo e ensino das Relações Étnico-Raciais, incorporadas a LDB 9.394/96 e o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD muitos/as pesquisadores/as se dedicaram/dedicam em analisar livros didáticos, fazendo recortes de gênero, nível escolar e áreas de conhecimento, chegando a resultados muito próximos da autora sobre os estereótipos vinculados a população negra. Contudo, ao passo que esses novos estudos têm revelado resultados positivos sobre as representações dessas populações, esses mesmos resultados apontam que a

¹⁶ Terceira fase de ações do Movimento Negro Brasileiro que retoma com maior afinco suas atividades, assim como a maioria dos movimentos sociais da época a partir de 1978, paralelamente a redemocratização da República, do qual ressurge como Movimento Negro Unificado - MNU.

grande maioria desses livros têm muito a avançar na descolonização¹⁷ do conhecimento principalmente no que diz respeito às populações não hegemônicas.

Em 1980 foi criado através do decreto 91.542/85 o PNLD - Plano Nacional do Livro Didático que após diversas modificações tornou-se um programa de grandes proporções, absorvendo importantes recursos do orçamento da Educação para a consolidação de uma importante política pública, que visa a melhoria através da implantação sistemática de avaliação das coleções “Guia de Livros Didáticos” compostos de estudos e avaliação das coleções que recebem o status de aprovadas ou reprovadas conforme critérios previamente definidos pelo órgão. Esse procedimento continua sendo aplicado até os dias atuais, as coleções são reprovadas quando apresentam erros e preconceitos contra grupos étnicos e minorias.

Mesmo após a consolidação do PNLD, o livro didático continua sendo objeto de estudo, devido às proporções que este toma na Escola pública, chegando a ser em muitas delas o único meio de avaliação desse material didático disponível para alunos e professores da rede pública. Muitos pesquisadores se debruçam sobre seu conteúdo para avaliar seu grau de eficácia pedagógica, bem como para investigar quais ideologias se manifestam em seus textos, imagens, nas palavras ditas ou silenciadas.

Por fim, motivadas por novas respostas frente ao avanço dessa problemática, buscamos através dessa proposta de intervenção analisar as representações negras nestes materiais e se essa temática tem chegado aos ambientes escolares e como tem chegado.

Novembro Negro na Escola Municipal Albertina Coelho Dias: Os primeiros passos

O campo da nossa investigação foi uma escola no distrito de Passé do município de Candeias - Bahia. A Escola Albertina Coelho Dias é uma instituição que

¹⁷ A descolonização, como o próprio termo sugere, foi um movimento histórico de insurgência de sujeitos e sujeitas habitantes de colônias em prol da independência dos seus países.

compõe a Rede Municipal de Ensino que oferta Ensino Fundamental. Trata-se de Escola que desenvolve parceria com o ODEERE durante a aula de campo que faz parte dos cursos de extensão ofertados por esse órgão. Neste sentido, fomos direcionadas para fazer um encontro de formação com os docentes e discentes da escola citada.

Os primeiros passos para realização dessa atividade na escola se deu no início das aulas do Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade; as discussões em sala de aula nos impulsionaram para uma intervenção no real - no chão da escola - objetivando analisar fenômenos e eventos que de certa forma refletissem o conjunto de teorias discutidas em sala de aula. Para essa imersão decidimos realizar através de pesquisa ação um minicurso no Projeto Novembro Negro de 2019.

O Projeto Novembro Negro é a culminância de estudos sobre diversidade étnica realizados pela unidade escolar durante todo ano letivo e que nos leva a crer que a proposta pedagógica desenvolvida pela unidade escolar contempla a diversidade étnica da comunidade e do público dessa unidade escolar. Nessa perspectiva, a celebração do 20 de novembro apresentou-se como estratégia de inclusão e afirmação de identidades de seus estudantes e comunidade do entorno e não como um evento ou uma data comemorativa.

A realização do Novembro Negro nesta unidade escolar ocorre em paralelo ao módulo final dos cursos de extensão do Órgão de Educação e Relações Étnicas - ODEERE, que trata do Legado Africano no recôncavo da Bahia. Que nos favorece vivenciar e pesquisar questões até então vistas por nós mestrandas, apenas no campo teórico. Iniciamos então um relacionamento com a Unidade Escolar através da mediação das professoras Ana Angélica e Marise de Santana, buscando compreender o histórico e o contexto que essa unidade escolar está inserida.

No que se refere aos aspectos da cultura é possível notar as marcas do legado africano nas identidades evidenciadas pelos discentes através da sua expressão artística nos trabalhos escolares, na gastronomia, nos festejos religiosos e grupos de samba de roda das senhoras. É nesse contexto carregado da cultura e pertença afro-brasileira que a Escola realiza o projeto Novembro Negro, cuja culminância tem se dado no dia 20 de novembro de cada ano com a participação dos estudantes de

mestrado do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade - PPGREC, UESB em parceria com os cursos de extensão do ODEERE.

Diante do exposto planejamos investigar qual a percepção dos professores sobre o livro didático no que tange às questões da diversidade étnica, como eles percebem as representações sobre o negro nesse importante material didático, já que esse grupo representa, conforme o IBGE (2010) maioria da população brasileira.

Para a execução da proposta de intervenção dividimos a experiência em três momentos. No primeiro, nos reunimos com os professores por um período de quatro horas na sala de professores, apresentamos sucintamente a ideia da intervenção e as motivações da pesquisa. Para obtermos dados pessoais e profissionais, dispomos de um questionário estruturado contendo as principais alternativas para coleta de dados que nos dessem maiores possibilidade de pensar como as etnicidades podem influenciar na elaboração do pensamento dos participantes em relação a formação que estávamos fazendo; Esse material nos forneceu as seguintes informações: a) o grupo de professores colaboradores dessa pesquisa era composto por profissionais das diversas áreas do conhecimento; b) o grupo era constituído por dez professores, sendo oito mulheres e dois homens; c) as mulheres possuíam idades entre trinta a cinquenta anos e os homens entre vinte e quarenta anos; d) todas as mulheres se autodeclararam negras e os homens um se declarou branco e o outro pardo; e) em relação à religião às mulheres em sua maioria se declaram católicas e os homens preferiram não declarar; f) sobre tempo de serviço, os homens possuem entre cinco e dez anos de carreira no magistério, já as mulheres tem em sua maioria mais de trinta anos de carreira, sendo uma única mulher com menos de cinco anos.

No Segundo momento, iniciamos a atividade solicitando aos professores que em grupo escolhessem um livro e em seguida respondessem ao roteiro de análise que elaboramos como guia de observação. Como havia mais de um docente de matemática envolvido na intervenção pedimos que um dos livros fosse de matemática, já que a partir dos estudos teóricos a área de exata é menosprezada, e por esses dois motivos sugerimos tal escolha, e até mesmo para confrontar o outro didático que era de humanidades, sendo o livro de história o escolhido. O ano ficou

por conta deles, e assim escolheram o último ano do Ensino Fundamental II, no qual a maioria leciona o 9º ano.

Em seguida apresentamos o Roteiro de Análise para os/as docentes que formaram dois grupos e analisaram as dez questões dispostas no roteiro¹⁸.

No terceiro e último momento, abrimos o espaço para discussão dos dados que foram encontrados nas análises dos livros, que configurou para nós o momento mais delicado e importante da atividade, pois foi nesse momento que encontramos o termômetro para continuar abordando esse estudo, além de nos oferecer respostas aos objetivos.

Analizando o livro didático

Os/as docentes ao analisarem a capa do livro de História observaram que esta é ilustrada com imagens de pessoas, não apresentando qualquer característica de preconceito racial ou outro, sendo esse um título aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD.

Na capa do livro de Matemática, os discentes aludiram que ela se apresenta com figuras geométricas e números.

Sendo as duas capas confeccionadas com material resistente e de boa qualidade.

Sobre a proposta pedagógica: eles/as consideraram que os livros apresentavam propostas “*dentro do conteúdo programático da disciplina*” (fala dos grupos), todavia, apontaram que o livro não traz os conteúdos relacionados com os

¹⁸ O roteiro de análise exigia que eles/as iniciassem as observações e anotações pelas condições físicas dos livros: como a capa do livro, o que nela continha de imagens; a classificação feita pelo PNLD; a qualidade de todo material, entre outras coisas; a segunda questão exigia analisar o conteúdo do sumário, tendo como principal alvo a diversidade cultural. Em seguida, paginando os livros, deveriam obter informações sobre ilustrações (fotografias e desenhos) de forma qualitativa e quantitativa, e daí surgia um outro movimento de pesquisa, no qual eles/as deveriam identificar as diferenças físicas que demonstram a diversidade étnico racial dos personagens. Respondendo através de indagações do tipo: I) Quais locais sociais esses mesmos personagens foram colocados (profissões, moradias, etc)? II) Existe proporcionalidade na diversidade de gênero e classificação etária das ilustrações de pessoas? III) existem traços discriminatórios nos textos e ilustrações? E por último foi solicitado aos/as docentes uma pesquisa pelos celulares sobre as etnias dos ilustradores/as desses livros didáticos.

temas transversais, ou seja, o conteúdo do livro não se apresenta contextualizado com a discussão sobre história e cultura afro-brasileira conforme orientado pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira.

Observaram também que os livros ainda possuem mais conteúdos gramaticais isolados, sem relação com a realidade próxima do aluno; sobre a arte gráfica do livro os professores atestam que o mesmo se apresenta com uma quantidade maior de fotografias que desenhos, sendo que nessas fotografias aparecem de forma “harmônica” (fala do grupo) as imagens de negros, brancos e indígenas com sua características físicas próprias, contudo, atestaram que as pessoas dessas etnias aparecem em cenas de manifestações, na condição de artistas, escritores, professores e estudantes não ficando aparente qualquer estereótipo relacionado a nenhuma delas. Havendo somente uma discordância entre professores/as ao considerarem que o número de homens e mulheres bem como meninas e meninos. Os dois grupos, não detectaram nenhum discurso discriminatório, relatando que na página 213, do livro de História, apresenta-se uma discussão conceitual sobre o racismo na sociedade brasileira.

Nas imagens e ainda sobre o livro de História, afirmam que o mesmo possui muitas ilustrações na forma de fotografias e desenhos não tendo sido observado nesse quesito “nenhuma irregularidade” (fala do grupo) no que se refere à representação do negro ou da mulher nesse material.

Sobre a diversidade étnica, os professores/as consideram que as ilustrações dos livros apresentam características que contemplam a diversidade étnica presente na formação da sociedade brasileira, entretanto dizem ter observado que o livro ao apresentar a diversidade étnica muda apenas a cor da pele para distinguir os povos.

Sobre a representação social dos grupos, não foi percebida nenhuma relação positiva ou negativa relacionando raça/cor e intervenção social dos sujeitos representados no livro, no que diz respeito aos seus lugares sociais.

E sobre a última questão relacionada aos/as ilustradores/as, os/as docentes não acharam essa questão significativa de análise, mesmo estes/as portando celulares como recurso de pesquisa digital, por acreditarem que existiam maiores probabilidade de serem brancos/as.

O que nos sinaliza as percepções das professoras e professores sobre o livro didático?

As análises esboçadas acima pelos docentes se encontram livres de qualquer teoria, visto que estes profissionais informaram que nunca tinham entrado em contato com as discussões teóricas sobre representação e representatividade, assim como escolherem os livros didáticos a partir dos conteúdos presentes neles. Eles/as denunciaram que muitas vezes não são contemplados/as com a primeira opção de escolha do Guia do Livro Didático enviado para as unidades escolares, tendo, deste modo, que trabalhar com os livros que chegam à escola.

Partindo dessa concepção entendemos, no momento, que era preciso intervir diante das análises feitas por estes/as, já que objetivamos, através do roteiro de análise investigar as percepções que os/as discentes tinham sobre os temas dos materiais que os/as auxiliaram na condução dos conteúdos.

Em diálogo com as discussões teóricas pautadas nos estudos sobre representação e decolonialidade¹⁹ percebemos que os dados encontrados por meio das observações feitas pelos/as professores/as sinalizaram antagonismos perante as análises feitas por nós. Na nossa compreensão em análise dos mesmos livros observamos que existem poucas ilustrações da população negra, sendo o de Matemática quase rara qualquer tipo de personificação independente da etnia, parecendo que o mundo das exatas é isento de gente, todavia, as poucas que aparecem ainda assim são personagens brancas, tendo uma ou duas que sejam negras e nenhuma indígena; as capas são de baixa qualidade (feitos de papel mais duro, porém dobráveis, para serem utilizados pelos três anos uteis na rede escolar, segundo a política do PNLD); tendo no livro de Matemática figuras geométricas e no de História crianças brancas e uma negra ilustradas em desenho e diferenciadas

¹⁹ Maldonado-Torres (2019), nos traz a compreensão que a decolonialidade envolve uma crítica à modernidade e seus padrões coloniais como racismo, capitalismo e patriarcado; a decolonialidade é um luta , um projeto acadêmico - político de resistência à colonialidade.

visualmente pelo tom de pele e cabelo, no entanto, com mesmos fenótipos (traços físicos iguais) e isso se repete em todo o livro - como identificado pelos mesmos/as, diferenciando somente nas fotografias, que basicamente introduz o dito "mulato ou pardo" como afrobrasileiro e o preto – aqueles/as de tez mais escura, como africanos.

O embranquecimento identitário no livro e no cotidiano

Em determinado momento da intervenção levantou-se uma grande polêmica relacionada ao fenótipo típico ilustrativo nos livros didáticos ao retratar o/a afrobrasileiro/a como o pardo. Um dos docentes não se sentiu à vontade com a colocação feita por uma de nós, sobre o embranquecimento das ilustrações que representa grupo étnico negro nos materiais analisados e esboçou sua insatisfação. Ao elaborar sua opinião contrária ao que tinha sido dito, utilizou-se de um conjunto de argumentos que o excluía enquanto uma pessoa afrodescendente, exaltando a mistura das raças como forma de enriquecimento cultural e étnico.

Compreendemos que esta manifestação do docente evidencia como a política de embranquecimento no Brasil, por meio da miscigenação como projeto político das Teorias Eugenistas de genocídio da população negra, do início do século XX ainda estão presentes em nossos imaginários camuflados de discursos em defesa da democracia racial que nos meios acadêmicos, já é dado como mito.

Após esse momento de tensão pudemos suscitar através de conceitos analíticos como o processo de descaracterização de uma população por meio das teorias supracitadas introduziram tal discurso nos nossos imaginários, enquanto população brasileira diversificada, apontando o prejuízo desses pensamentos como forma de homogeneização de uma nação e desmascarando como se introduziu dado comportamento para a construção de uma política de saber único, justamente como forma de elaboração do projeto de ocidentalização desses mesmo saberes, através da eurocentralização do conhecimento e epistemicídio dos outros saberes, estabelecendo assim, um diálogo que chegasse ao denominador comum, e mais especificamente, a introdução da nossa proposta de intervenção.

Apesar do grande tensionamento que ocorreu durante este momento, experimentamos e presenciamos como estar comprometidas com a descolonização do saber e alicerçadas por conceitos analíticos indicados pelas abordagens antirracistas e/ou decoloniais nos possibilitou contornar a situação e adentrar um diálogo que possibitasse vias de construção para novos pensamentos e elaboração de um novo paradigma diante do que foi tensionado por meio dos conceitos “nativos”²⁰ esboçados, fazendo-nos visualizar como o discurso teórico e discurso do senso comum, ou seja prático, podem se entrecruzar na medida que a informação chega nos espaços difusos de formação.

Com essa transformação do espaço de diálogo que até dado momento estava alicerçado no combate aquilo de novo que chegava naquele local, tanto no aspecto das abordagens da proposta oferecida por nós quanto nas teorias que utilizamos e até mesmo em relação aos nossos corpos acadêmicos, alcançamos possibilidades de conversa. Como nós tratamos aqui, *quebramos o gelo*, primeiramente, a partir da experimentação da tensão, mas também porque conseguimos enunciar com muita firmeza aquilo que estudamos com afinco. Ambas com formação em licenciatura e dispostas a construir uma educação que preza todo conjunto de diversidade humana presente no ambiente educacional entendemos como a *práxis* deve estar acompanhada nas relações de estudo e compreensão prática, movendo na releitura de ações, atos e atitudes, espelhando-nos nos conhecimentos que chegam até nós e como lidamos com eles, e assim trocando saberes e conhecimentos como nos propomos desde o início.

E a partir disto que pudemos demonstrar como mais contundência como a “história única”, ou seja, como o único ponto de vista de interpretação do mundo ou de algo desconhecido que se constrói para si e para os outros através das narrativas, podem alienar convicções, ao ponto de não suscitar questionarmos sobre os

²⁰ Nas ciências sociais, existem dois tipos de conceitos: os analíticos, de um lado, e os que podemos chamar de “nativos”; ou seja, trabalhamos com categorias analíticas ou categorias nativas. Um conceito ou categoria analítica é o que permite a análise de um determinado conjunto de fenômenos, e faz sentido apenas no corpo de uma teoria. Quando falamos de conceito nativo, ao contrário, é porque estamos trabalhando com uma categoria que tem sentido no mundo prático, efetivo (GUIMARÃES, 2003, p. 5)

desencontros daquilo que acreditamos e aquilo que fazemos, que reverbera na reprodução de estereótipos, preconceitos e discriminações (ADICHIE, 2019).

Estudantes e o livro didático

No período vespertino começamos uma nova intervenção e dessa vez foi destinada aos alunos/as dos 7º ano da escola, especificamente, duas turmas de turnos diferentes. Como a escola estava em evento por conta do Projeto Novembro Negro conseguimos reunir somente 8 estudantes (3 meninos e 5 meninas).

Como mencionamos anteriormente, tivemos a tarefa de adaptar a abordagem metodologicamente com eles/as, desafiando-nos a construir um diálogo que fosse mais próximo de seus conhecimentos para obter resultados importantes no decorrer da discussão.

Os/as alunos/as são os principais utilizadores do recurso pelo qual nos propomos analisar, sendo também os/as mais afetados/as pelos saberes e representações que esses oferecem, sendo assim, talvez, os mais passíveis ao conhecimento. Infelizmente, no nosso contexto colonialista a educação e seus métodos insistem em localizar os seus atores em espaços de poderes distintos, de um lado o/a professor/a, o/a agente, sujeito/a que dita, transfere e deposita conhecimento e o livro didático como principal recurso, colocado no mesmo patamar, em outra instância o/a estudante, o receptor passivo da “concepção bancária de educação” (Freire, 1997, p. 57). E que foi possível de ser observado nessa intervenção com os/as estudantes.

Na intervenção pedagógica, pedimos que eles/as ficassem a vontade para se dividirem em grupo como quisessem e assim foi feito, e o que observamos é que eles/as se reuniram tendo com único critério a afinidade pessoal, sendo assim formaram grupos com os colegas que já mantinham alguma interação na Escola; divididos/as em duplas e trios, escolherem um livro por grupo. Entre eles haviam livros de História, Biologia e Língua Portuguesa; assim dispostos, conversamos com eles/as, questionando-os/as sobre o projeto que esses/as estavam participando na Escola, o que tinham feito naquele mês, o que tinham aprendido, entre outras coisas, com objetivo de ter uma avaliação diagnóstica.

Após esse momento, pedimos que estes/as ao passarem as páginas procurassem os/as personagens em sua diversidade. Percebemos que não estavam familiarizados com a amplitude da palavra diversidade, passamos um vídeo curto chamado *Racismo - teste com bonecas*, disponível no youtube²¹. E a partir dali começamos a introduzir a discussão. Pedimos que falassem sobre o que tinha entendido do vídeo, daí observamos que a fala, assim como a iniciativa e a autonomia ficaram inicialmente comprometidas devido a estranheza da nossa presença sendo necessário um incentivo à participação.

Após 20 minutos de conversa sobre diferenças raciais e de gênero presente no video, eles/as se dispuseram a realizar a tarefa, passando página por página atentamente e marcando aquelas que encontravam personagens negros, brancos e indígenas, mulheres, homens, crianças e velhos e velhas. Pareciam neste momento estarem concentrados/as naquilo que faziam, conversando entre si.

Depois de quase 1 hora e 30 minutos de intervenção eles/as já estavam mais "soltos" na medida em que suas subjetividades esboçavam tal atitude, enquanto seres diferentes, logo individuais. Tendo mais iniciativa para falar e abordar os temas que observavam nas análises dos livros.

No final da intervenção com eles observamos que os resultados da análise que eles/as fizeram foram semelhantes aos resultados da intervenção com os professores. Sendo que em diálogo entre as representações presentes nos livros, pudemos reavaliar algumas questões esboçadas, no sentido de pouca representação dos povos indígenas e negros, tendo um único diferencial no livro de história que dedicou uma unidade inteira para falar e representar por meio de fotografias a diversidade dos povos indígenas brasileiros, desde a cultura aos aspectos linguísticos.

Por fim abrimos um diálogo sobre os aspectos estéticos desses jovens, abordando temas diversos e que estão tendo grande repercussão nas redes sociais como empoderamento, feminismo, estética negra e representatividade mediática, por

²¹ Ver vídeo em:

https://www.youtube.com/watch?v=TY_rdxvhffM&ab_channel=ProfessorJuniorOnline.

meio da aproximação deles/com cantores/as, Youtubers e jogadores/as de futebol negros/as.

O que as teorias têm a nos dizer?

Como nos afirma Silva (2011), o conceito representação social tem início com Moscovici relacionado inicialmente ao campo da psicologia, tendo sido em seguida absorvido pelas ciências sociais tendo em vista compreender os sistemas de explicações para a vida cotidiana.

Ana Celia silva (2011) nos traz a definição de Moscovici sobre o conceito, que na abordagem da Psicologia Social, as representações sociais são, um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais . Elas são “o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum” (Silva, 2011, p. 26)

No período da colonização no Brasil, corpos negros foram desterritorializados, objetificados mercantilizados, fetichizados e violados de muitas e todas as formas para atender um projeto de poder do branco. Produziu-se o negro e o indígena como sub humanos, seres sem alma.

No contexto colonial brasileiro os povos indígenas e negros não foram massacrados apenas fisicamente, mas também psicológica e socialmente. Em suas representações com o sagrado, povos negros-africanos e originários tiveram seus deuses/as demonizados/as, seus cultos banidos, produzindo consequências danosas no reconhecimento desses povos como detentores de conhecimento, ancestralidade e história. Para descendentes de africanos/as a cosmovisão africana ou afrobrasileira é invisibilizada por conta da ocidentalização destes que negam suas origens, as religiões de matrizes africanas e a relação com pares. Tais questões se materializam nas desigualdades sociais, nos racismos, preconceitos e discriminações que geram conflitos de ordem individual e coletiva.

Nesse sentido muitas frentes se organizam a fim de repensar os sentidos do colonialismo e suas repercussões na contemporaneidade. Homens e mulheres foram transformados em “mão de obra”, e depois da abolição da escravatura, foram vistos como estorvo da nação, pois, para o processo de instauração da República era preciso construir uma identidade nacional, e essa construção passava pela negação do negro. Por isso adotou-se o branquear, miscigenar, o negar ao mesmo tempo que se anunciava ao mundo a “democracia racial”, a suposta harmonia existente entre *Casa Grande e Senzala* (1933), conforme ideias defendidas por Gilberto Freyre.

Atualmente comprehende-se que as lógicas implementadas na colônia não se encerram com a conquista de independência das nações, ali se produziu um jeito próprio de ver e está no mundo que Quijano (2005) denomina de “colonialidade”, que se reproduz em tripla dimensão: A colonialidade do poder, do saber e do ser. Visto que essa visão permeia as relações políticas e a produção do conhecimento nos territórios colonizados.

Na perspectiva de compreender as implicações da colonialidade no mundo contemporâneo muito se tem investigado e produzido, especialmente na América Latina por autores como Dussel (2005), Grosfoguel (2019), Maldonado-Torres (2019), Mignolo (2005), Quijano (2000), Santos (2010). Para Quijano (2005, p. 118):

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 idéia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus.

O eurocentrismo é uma visão de mundo que faz acreditar que a Europa é o centro do mundo elevando sua cultura, seu povo, suas línguas a um grau de suposta superioridade em relação a outras civilizações. Aníbal Quijano (2005) alerta para as armadilhas presentes nessa construção do eurocentrismo,

A produção da racionalidade científica ocidental possui intrínseca relação com os sistemas de colonização que se estruturam sob a égide do racismo e da hierarquização de culturas e sujeitos. Baseados nas crenças de uma pretensa superioridade os europeus produziram, dominaram, exploraram e estabeleceram um padrão. (QUIJANO, 2005)

Ainda conforme o autor a construção de padrões eurocêntricos no período da colonização ainda permeiam as visões de mundo nos territórios colonizados, denominado pelos teóricos decoloniais como colonialidade do saber, colonialidade do poder e do ser. Sobre essa questão Quijano (2005, p. 117) afirma que,

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo.

Analizando os dados da pesquisa com os professores sobre o livro didático pudemos inferir que eles naturalizam algumas situações de exclusão, que observada de perto por estudioso camuflam ideias preconceituosas que nos permite afirmar que a percepção dos professores encontra-se tomada por esse processo de colonialidade do saber que os impedem de perceber as sutilezas das ideias preconceituosas que ainda permeiam o livro didático em pleno século XXI.

A lei 10.639/03 determinou a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana, através das suas Diretrizes Curriculares Nacionais prescreve os meios possíveis para promover uma mudança de comportamento dos estudantes e professores na superação de estereótipos, no reconhecimento da diversidade, o abandono da história única, entre outros fatores para erradicação da supremacia do conhecimento, como versa os documentos oficiais da lei,

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que

se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, p. 6).

Entretanto o desconhecimento por parte dos discentes sobre o que versa a referida lei e a postura de sujeitados/as que estudantes vem sendo moldados/as, por razão das relações hierárquica presentes nas escolas e em toda sociedade colonial, não é possível afirmar que o racismo ficou no passado da Escola Municipal Albertina Coelho, todavia, contribuiu sobremaneira para inquietar questões pré-estabelecidas e suas consequentes ações pedagógicas bem como o estudo sobre as políticas de reparação.

Nessa esteira, os livros didáticos precisaram ser “adaptados” a nova lei e as editoras foram orientadas pelo MEC para remover imagens e citações com representações negativas sobre o negro na sociedade brasileira.

Assim, removesse dos livros didáticos as formas mais aberrantes de discriminação como era comum antes da implantação da lei mas, atualmente em uma análise mais apurada do livro didático, em muitas coleções ainda se percebe o racismo velado, disfarçados das mais diversas formas, desde a representação do negro em minoria (a população negra é maioria no Brasil, IBGE 2010) até ilustrações de pessoas iguais alterando apenas a cor da pele, negando aspectos outros que certamente trariam representação positivas desse grupo étnico.

Os melindres da representação em uma sociedade racista como é o caso da brasileira, impede que a maioria das pessoas percebam aquilo que não está abertamente declarado, o que pode gerar uma falsa impressão de respeito à diversidade étnica.

Necessitamos cada vez mais aprofundar o diálogo sobre a temática no interior da escola pública para que tenhamos profissionais cada vez mais preparados, com

pensamento descolonizado, para identificar e denunciar qualquer forma de preconceito presente no livro didático, bem como nos mais variados materiais que compõem o acervo didático da Escola pública brasileira.

Considerações Finais

Compreendemos que somos, em última análise, resultado do processo de colonização a que fomos submetidos historicamente, processo esse que nos define enquanto sujeitos e nação, que estrutura nossa visão de mundo do ponto vista ético, político e estético, pautado numa herança colonial e que se configura em racismo, sexism, xenofobia, etnocentrismo, produtores de boa parte, senão, todos os conflitos sociais que permeiam a sociedade atualmente.

Produzir outras lógicas de sociabilidade é parte de projetos de pesquisa e intervenção de acadêmicos e movimentos sociais que querem construir o “giro decolonial”, configurado num outro olhar epistêmico crítico das Ciências Sociais na América Latina e Sul Global e nesse sentido operam as frentes feministas, ambientalistas, movimentos sociais negros, indígenas, sempre na perspectiva de descolonizar o conhecimento, e por meio desta descolonização do ser e do poder.

Diante de tais relações que nos compreendemos em diferentes locais da lógica de desconstrução das colonialidades, o espaço educativo formal deve estar na agenda de ações que efetivamente busque uma transformação social, no sentido de compreender a diversidade da humanidade. E que deve recorrer aos recursos necessários para agregar essa multiplicidade ao enriquecimento de todos. As teorias decoloniais estão caminhando nesse sentido, no sentido de deslocamento para a reconstrução de saberes e de povos. O movimento que fizemos junto a docentes e discentes no espaço desse relato de experiência, nos revela a que pé estamos caminhando, tanto em relação aos avanços, mas muito mais no que não temos avançado.

A lei 10.639/03 é um símbolo de resistência dos Movimentos Sociais Negros, ela reflete anos de luta e compreensão dessas entidades, tendo como objetivo a reivindicação da história e cultura de povos afrobrasileiros e africanos na edificação desse país, demarcando o espaço da constante construção de saberes. Nada diferente

da Lei 11.645/08, pensando os povos originários e suas bandeiras de luta. Tais leis são o exemplo do questionamento que fizemos e que ainda aguardamos resposta para a quebra da centralidade do conhecido, na busca de uma plena existência, que confere a nós, povos negros, nativos, e do sul global voz.

Ao levarmos novas perspectivas para abordar as temáticas relacionadas à diversidade étnica e cultural para escola nos possibilitou vivenciar a construção em conjunto de novas perspectivas. Foi percebido que o corpo discente foi motivado a pesquisa criando uma atenção ao que chega na escola enquanto material, prospectando até intervir em qualquer aspecto discriminatório que esses mesmos materiais didáticos possam enunciar. E o corpo discente ao demonstrar o contentamento de se perceberem enquanto sujeitos/as do próprio conhecimento, traduzida no planejamento da discussão assim como no poder transformar assuntos cotidianos em conhecimento e saber teórico.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única** / Chimamanda Ngozi Adichie; tradução Julia Romeu - 1^aedição - São Paulo: Companhia das letras, 2019.
- BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE: programa do Livro.** Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro-didatico>> acesso em: 28 de março de 2020.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** CNE/CP 03/2004, 10 de março de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 01 abril. 2020.
- DUSSEL, Enrique. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. Pp.57-76. 1996.
Disponível em: <file:///C:/Users/estela/Desktop/Estado%20da%20arte/Texto6-Freire-1parte%20bancaria.pdf> Acesso em: 04 de abril de 2020

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Como trabalhar com “raça” em Sociologia**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n.1, p. 93 - 107, jan./jun. 2003.

QUIJANO, Anibal. **A Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

_____. **Analítica da colonialidade e da colonialidade: algumas dimensões**. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. Decolonialidade e pensamento afro diaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27 - 50

MIGNOLO, W. D. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivaslatino-americanas. In: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Editorial, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley e SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura**. Educ. Pesqui. [online]. 2003, vol.29, n.1, pp.125-146. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a10v29n1.pdf>. Acesso em 3 de abril de 2020.

SANTOS, B. de S. **A Gramática do Tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. vol. 4. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador: EDUFBA/CEAO, 2004.

_____. **Descontruindo a discriminação do negro no livro didático** / Ana Célia da Silva. – 2. Ed. – Salvador: EDUFBA, 2010.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático : o que mudou ? por que mudou?** / Ana Célia da Silva. – Salvador : EDUFBA, 2011.

Capítulo 7

A ABORDAGEM DAS RELAÇÕES ETNICO-RACIAIS: CULTURAS AFRICANAS E AFRO- BRASILEIRAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Thais Teixeira Nopres

A ABORDAGEM DAS RELAÇÕES ETNICO-RACIAIS: CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Thais Teixeira Nopres²²

Pós-graduada em Língua Portuguesa pela Faculdade Souza Marques, em Gestão Escolar pela Faculdade Campos Elíseos, em Neurolinguística, Educação Especial Inclusiva e Neuropsicopedagogia pelo Centro de Ensino Superior Dom Alberto. Professora Regente da Rede Municipal do Rio de Janeiro – E-mail: thaisnopres@yahoo.com.br

Resumo: Diante de uma série de informações de injúrias raciais e religiosas e preconceito racial na sociedade brasileira, que presenciamos diariamente nos noticiários, observamos a necessidade de um olhar para essas questões étnicas-raciais. Foi no âmbito escolar que achamos algumas possíveis soluções para auxiliar nessa concepção de valorização social. Esse presente trabalho visa abordar as relações étnicos-raciais no contexto escolar, utilizando estudiosos e um relato de experiência para embasar o tema, pois na Educação Básica tem o respaldo da Lei 10.639/03, que altera a LDB e que incluiu a História e a Cultura Afro-brasileira no currículo Nacional Brasileiro. Nesse trabalho surgiu essa preocupação, pois encontramos um cenário dentro de uma escola em que se estava presenciando diariamente situações em que os alunos se ofendiam pela cor da pele e pela religião, sempre sendo ligado aos afrodescendentes. Então, partiu-se daí a necessidade de envolver o referido tema em sala de aula, pois ao se presenciar o preconceito não se pode negligenciá-lo, porque, principalmente, na escola é que estamos formando cidadãos que devem respeitar as diferenças e a diversidade e construir valores. Com isso, é o papel da escola e do professor promover caminhos que possam auxiliar neste processo, contribuindo na formação do sujeito crítico e social. Com isso, o trabalho mostrará análises reflexivas a partir deste tema.

Palavras-chave: Respeito. Racial. Escola. Étnico-racial. Valorização.

Abstract: Faced with a series of information about racial and religious injuries and racial prejudice in Brazilian society, which we see daily in the news, we see the need

²² Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7004615435226724>

to look at these ethnic-racial issues. It was at the school level that we found some possible solutions to assist in this conception of social valorization. This present work aims to address ethnic-racial relations in the school context, using scholars and an experience report to support the theme, as in Basic Education it is supported by Law 10.639 / 03, which alters the LDB and which included History and Afro-Brazilian culture in the Brazilian National curriculum. In this work, this concern arose, because we found a scenario within a school in which situations where students were offended by their skin color and religion were being witnessed daily, always being linked to people of African descent. So, there was a need to involve the aforementioned theme in the classroom, because when we witness prejudice, we cannot neglect it, because, mainly, at school, we are forming citizens who must respect differences and diversity. and build values. Thus, it is the role of the school and the teacher to promote paths that can assist in this process, contributing to the formation of the critical and social subject. With that, the work will show reflective analyzes from this theme.

Keywords: Respect. Racial. School. Ethnic-racial. Valuation.

INTRODUÇÃO

Nesse capítulo debruçar-nos-emos sobre a importância da criação de um Projeto escolar em que aborda as questões da história e cultura africana e dos afro-brasileiros a fim de que o aluno possa compreender e valorizar as questões étnicos-raciais e o respeito à diversidade.

O tema nos faz refletir e observar como é importante criar debates e reflexões acerca do contexto étnico-racial e de como é relevante trazer para a sala de aula e mostrar as diversas problemáticas do tema, uma vez que a escola é lugar apropriado para trocar conhecimentos, gerar valores e opiniões, além de criar possibilidades para a conscientização e mostrar o respeito ao diferente.

Daí observa-se a importância desse conhecimento, pois a cultura brasileira foi largamente construída nas bases Africanas, principalmente, a miscigenação do povo brasileiro.

No entanto, mesmo observando tantas abrangências ainda nos deparamos com injúrias raciais, ofensas religiosas e o racismo, isso ainda encontramos dentro do âmbito escolar. Então o que fazer? Como fazer?

Neste trabalho apresentaremos um projeto que aconteceu em uma escola em que, frequentemente, encontrava-se comportamentos racistas e injúrias raciais e religiosas.

Portanto, como objetivo, esse capítulo visa transcorrer acerca das dificuldades encontradas na escola ao abordar o tema Africanidade e como foi trabalhada a questão do preconceito racial.

Dentro desse contexto, propusemo-nos a investigar e refletir a partir de um de um relato de experiência de uma professora de uma determinada escola pública do município de São João de Meriti/ RJ.

Diante do exposto anteriormente, esperamos contribuir para as reflexões a respeito das relações étnicos-raciais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Importância do olhar para a população e cultura africanas e afro-brasileira ganhou visibilidade a partir da criação da Lei 10639/2003 em que inseriu no Currículo da Educação Básica, a História e a Cultura Africana e Afrodescendentes. Essa Lei amplificou a valorização e a diversidade cultural e histórica do Brasil, pois como se via a cultura do branco, eurocêntrica que sempre se sobreponha as outras culturas no Brasil, sendo sempre desqualificado ou inferiorizado.

Como sabemos, o Brasil, por muito tempo, foi colônia de Portugal e obteve a sua formação ideológica e social fundamentada dentro dos conceitos europeus, uma vez que na época, o regime escravocrata acontecia, considerando negros e índios como mercadorias, mas, restritamente, os negros que por muito tempo foram considerados objetos.

Diante disso, estabeleceu-se uma história e uma cultura de desvalorização do Negro, mesmo mediante a surgimento de leis e entre outros, os Negros não foram

inseridos na sociedade, passaram a viver às margens da socialização. Segundo Jaroskevic (apud Cunha, p.2008):

Além de sermos uma sociedade forjada na construção de um escravismo criminoso, a abolição foi realizada sem uma ampla revisão de direitos e necessidades da população negra. Ao contrário, as políticas republicanas sempre foram da “negação do Brasil” e da europeização do país. As políticas cultural e educacional são exemplos importantes deste esforço, onde nós encontramos uma constante “folclorização”, simplismos, desprezo e perseguição à cultura africana e afrodescendente (CUNHA JUNIOR, 2008: p. 7).

No entanto, podemos observar que mesmo com leis abolicionistas e os avanços sociais, o negro continuou a par da sociedade brasileira, logo, com isso nos deparamos com a desigualdade, marginalidade, inferiorização e tantas outras coisas, pois se não há uma política de inserção desse grupo como poderemos ter uma equidade social.

É notório que foi preciso anos para que se compreendesse a importância da inserção do Negro como parte da História e da Cultura brasileira, mostrando e compreendendo que a África foi de grande importância para a contribuição para formação do povo brasileiro.

Segundo Santos (2019),

Embora muitas vezes haja silenciamento sobre questões étnico-raciais e o mito de que a sociedade brasileira é acolhedora da diversidade e não há racismo aqui, esse silêncio é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação. É preciso quebrar o silêncio, combater o racismo e valorizar as diversidades étnico-raciais e promover a igualdade

Nesse sentido, a criação da Lei 10639/03 foi um grande passo para o entendimento e compreensão da História do Brasil, uma vez que era pautada na história do branco, mas que com a essa lei inclui-se a importância de se estudar, tendo como prioridade a história e a cultura Africana e Afrodescendente no currículo escolar.

Ainda em Santos (2019; apud Santos e Toniosso 2016) aponta que

as relações conflituosas entre negros e brancos têm uma longa história, que gerou uma visão negativa e discriminatória sobre os afrodescendentes, sua cultura, aspectos físicos e biológicos. Isso se reflete de diversas formas no comportamento dentro e fora do ambiente escolar.

A partir de reflexões como essa passou-se a ter um olhar mais atento e uma conscientização por parte de todo corpo docente e por consequência atingindo o discente, além também de chegar à sociedade.

Não há dúvidas de que o ambiente escolar é o melhor lugar para abordar esse tema, pois sendo de suma importância o conhecimento da História e da Cultura Africana e Afro-brasileiras. Em consequência disso, abriu-se o olhar do corpo docente e discente pois a Cultura Brasileira foi pautada e difundida sobre as influências dos Africanos e Afrodescendentes que se estabeleceram aqui, desde o período da colonização. Logo, temos esse entendimento quando nos deparamos com a nossa língua materna que possui vocábulos de origem Africanos, como também as danças, as comidas e da religiosidade.

Tudo isso faz parte da identidade e cultura do povo brasileiro, em que contribuiu para a formação da sociedade.

Dessa forma, veremos a idealização de um projeto a partir de problemáticas surgidas em sala de aula, mostrando a importância de debater e refletir sobre as relações étnicos-raciais.

EXPLICITAÇÃO DE EXPERIÊNCIA

Esse relato de experiência surgiu a partir do Projeto “Heranças Africanas” que foi desenvolvido numa determinada escola de São João de Meriti/ RJ no ano de 2015.

A ideia surgiu após uma conversa em um grupo de estudos da escola em que outras professoras e eu identificamos nas turmas de 5º ano conflitos acerca de preconceitos raciais, injúrias raciais e religiosas.

Segundo Camilo, (2014 apud Lilia Moritz Schwarz),

aponta a existência de um "racismo à brasileira", em que a discriminação se dá nas relações pessoais, mas não é assumida no coletivo. Para a autora, presume-se que por ser "mestiçado em suas crenças e costumes", o país respeitaria os direitos que garantem a igualdade.

Diante disso percebemos a necessidade de montar um projeto que teria um período de alguns meses em que abordaríamos a História e a Cultura Africanas e

Afrodescendentes para trabalharmos as relações étnicos-raciais, pois naquelas turmas não estava ocorrendo o debate e o respeito a diversidade.

O projeto consistiu em explanar, debater, questionar, analisar a História dos Africanos no Brasil, como eles chegaram ao país, como foram tratados, o preconceito, a religião, as vestimentas, os dialetos, as comidas e as danças. Isso foi sendo trabalhado e construídos um novo conceito com os alunos.

Com isso o projeto acabou tomando proporções além das esperadas, pois professoras de outras turmas também iniciaram pesquisas, debates e com isso se tornou bastante difundido na escola.

Diante disso, começamos a encontrar alguns entraves, pois tivemos grandes resistências das famílias em que muitos disseram que era “coisa ruim”, que as danças Maculelê e Jongo estavam relacionadas à religião, chamando de “Macumba”. Algumas famílias eram praticantes religiões neopentecostais e naquele momento não entendiam a importância e a grandeza das tradições de manifestações culturais afro-brasileiras. Então encontramos a interferência das famílias que logo começaram a não deixar as crianças participarem do Projeto.

Então decidimos debater essas questões com a comunidade, fizemos reuniões, conversamos e mostramos vídeos aos responsáveis para que eles pudessem compreender a dimensão do projeto e de com as danças, a comida e a cultura africana estão inseridas no nosso cotidiano e não percebemos.

Diante de toda a discussão sobre a temática em sala de aula, os alunos foram multiplicadores, repassando o que aprendiam na escola para as famílias e em casa, pois as professoras começaram a trazer assuntos sobre o tema e com isso, fomos nos deparando com o entendimento e conhecimento sobre a importância das Matrizes Africanas. No entanto, mesmo assim ainda nos deparamos com algumas resistências de alguns pais, mas a maioria aderiu ao Projeto e aceitaram a participação das crianças.

Com isso foi feito, um trabalho de ressignificação com os alunos e com os responsáveis, construindo um olhar diferenciado daquela comunidade escolar para o tema étnico-racial.

O projeto “Africanidade” foi tão bem difundido que recebemos doações para a confecção das roupas, para a realização da feijoada, pois os alunos escolheram um

prato da época dos escravos e se sentiram familiarizados por ser uma comida tão comum no nosso cardápio.

Além das apresentações de Jongo e Maculelê, a interação da escola nesse Projeto foi grandiosa, pois professoras de outros anos de escolaridade realizaram atividades e cartazes que ficaram disponíveis na escola, sendo muito significativo para aquela comunidade.

Como consequência desse projeto, percebemos que os alunos passaram a se respeitar mais, a ser tolerantes com a diversidades, pois as questões como preconceito e injuria racial diminuíram amplamente. Alguns alunos praticantes de religiões matrizes africanas sentiram-se pertencentes e acolhidos naquele espaço escolar, deixando até de ter vergonha de expressar que eram praticantes de tais religiões.

Com isso, foi muito importante a participação do corpo docente da escola nesse projeto, pois muitas vezes nos deparamos como professores que não conseguem dissolver e problematizar o tema. De acordo com Santos (2019 apud Gomes 2003),

ao discutir as particularidades e relações entre educação, cultura, identidade negra e formação de professores, ressalta que a formação docente tem sido uma preocupação constante; aborda a necessidade de os educadores alterarem suas lógicas escolares e conteudistas, dialogando com outras áreas, valorizando a produção cultural negra constituída em outros espaços sociais e políticos. Ela chama a atenção para o fato de que o campo da formação docente deve se abrir para dialogar com outros espaços em que negros constroem suas identidades.

Diante disso, verificamos a importância da Lei 10639/03, pois foi com o surgimento dela que passamos a ter um despertar para essas relações além de promover debates e mudanças de paradigmas, mostrando que a participação do corpo docente foi fundamental para o bom desenvolvimento do Projeto.

FOTOS DO PROJETO



Convite elaborado pelos alunos



Apresentação Maculelê



Explicação das Máscaras Africanas



Confecção das Máscaras Africanas



Máscaras Africanas



Apresentação de Jongo



Alunos Integrantes



Trabalhos expostos



Professoras do 4º ano e 5º ano

FONTE : Todas as fotos foram feitas pela autora do artigo, ou seja, são de própria autoria, as fotos encontram-se distorcidas para preservar a identidade dos alunos e professoras.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Dispusemo-nos a uma abordagem reflexiva sobre as relações étnicos-raciais no cenário educacional brasileiro em que nos deparamos com comportamentos racistas, injuriias raciais e religiosas no que diz respeito a História e Cultura Africana e Afro-brasileiras.

A metodologia, aqui, utilizada é de cunho qualitativo de forma que a produção desse capítulo se baseia na qualidade de informações e não com quantidade de dados.

No que diz respeito as relações Africanas e Afrodescendente torna-se imprescindível a utilização da Lei 10639/03, além de estudiosos como Camilo e Santos e uma explicitação de experiência sobre o tema para que nos dessem todo um arcabouço teórico e perspectivas diferenciadas de diálogos.

Dentre desse contexto, buscamos apresentar um capítulo que nos fizessem refletir sobre as questões étnicas-raciais dentro do contexto escolar do sistema educacional brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado nos possibilitou a compreender como a herança de um período da história pode acarretar a concepção de uma sociedade, de como o preconceito e a intolerância a diversidade podem influenciar negativamente na vida das pessoas.

Bem, vimos que é importante desmitificar e desconstruir a imposição de conceitos pré-estabelecidos e gerar novas concepções e perspectivas, mas só conseguiremos essas mudanças a partir das abordagens escolares, como projetos debates, mostrando que a nossa Cultura e identidade foram pautadas nas heranças Africanas.

De acordo Camilo (2014) a Lei 10639/03 contribui para um olhar diferenciado para o Negro, mas que ainda não é o suficiente:

Concordamos que essa lei é importante, mostrando que os africanos têm uma história a ser conhecida que não começou com a escravidão europeia e vai muito além do que mostram as mídias, em que a África geralmente é resumida ao estereótipo de miséria, vida selvagem e dominação colonial; nossos pequenos alunos precisam ir além desses conhecimentos de senso comum.

Um ponto interessante é que o projeto, aqui, mencionado foi idealizado no ano de 2015 pautado na Lei 10639/03 e atualmente tem-se uma gama de respaldos, para trabalhar a questão da religiosidade pois a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que visa uma educação integrada nos sugere a trabalhar as diversas religiões

brasileiras, mas também foca nas religiões de matrizes africanas. Ainda convém lembrar que a Arte Afro-brasileira está inserida nas diretrizes. Além de sugerir um ensino de forma interdisciplinar em que estabelece links com outras disciplinas acerca do tema.

Diante disso, não basta somente ver as questões sociais e econômicas da África e do Brasil, mas apresentar aos nossos alunos a cultura, o povo, mudar esse estereótipo de que tudo ligado aos afro-brasileiros nos remete a pobreza, a tristeza e a fome, mas mostrar todo um diferencial de um povo, desconstruir a visão estereotipada de inferiorização da cultura e da identidade.

Essas abordagens só podem ser desconstruídas a partir de um trabalho integral do corpo docente, com a oportunização de formações continuadas para professores, sobre o tema para que possam trabalhar essa temática, pois o corpo docente precisa entendê-la, porque a escola torna-se o local mais indicado para se fazer refletir acerca das relações étnicas-raciais.

Dessa forma, este trabalho contribuiu para nos envolver e compreender uma breve visão étnico-racial, principalmente, no que diz respeito as heranças africanas e de como um trabalho bem desenvolvido e realizado com a participação da equipe e comunidade escolar podem auxiliar na realização de um projeto, construindo novas concepções de mundo para essas pessoas envolvidas.

REFERÊNCIAS

Camilo, Camila. **Diversidade étnico-racial: por um ensino de várias cores.** Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1545/diversidade-etnico-racial-por-um-ensino-de-varias-cores>. Acesso em: 21 jan. 2021

Jaroskevic, Elvira Maria Isabel. **Relações étnico-raciais, história, cultura africana e afro-brasileira na educação pública: da legalidade à realidade.** Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_elvira_maria_isabel_jaroskevicz.pdf. Acesso em: 21 jan. 2021

LEI Nº 10.639/2003. Disponível em:

<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/98883/lei-10639-03>. Acesso em: 21 jan. 2021

Nogueira, Sidnei. **Intolerância Religiosa**. [livro eletrônico]. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020.

Ribeiro, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo. Editora Companhia das Letras, 2019.

Santos, Rosiane de Oliveira da Fonseca. **Diversidades étnico-raciais na Educação Infantil**. Disponível em: :

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/13/diversidades-etnico-raciais-na-educacao-infantil> . Acesso em: 21 jan. 2021.

Capítulo 8

METODOLOGIA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO – ALGUMAS REFLEXÕES

Katia Gomes da Silva

METODOLOGIA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO – ALGUMAS REFLEXÕES

Katia Gomes da Silva

Mestre em Relações Étnico-Raciais pelo CEFET RJ, Pós-Graduada em Relações Étnico-Raciais e Educação pelo CEFET RJ, Pós-graduada em História da África e do Negro no Brasil pela UCAM, Pedagoga pela Unyleya e Licenciatura em História pela UCAM. E-mail: 26@katia.silva@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa é sobre a metodologia relacionada aos temas de educação e das relações étnico-raciais. Trata-se de uma pesquisa inicial, bibliográfica, de caráter exploratório, acerca da educação e suas intersecções com as relações étnico-raciais, desenvolvida para a conclusão do curso de Pedagogia pela Unyleya. Buscamos o revisitado conceitual e de teóricos para, em diálogo, construir uma forma de entender e pensar a educação com as relações étnico-raciais. Com isso, trouxemos algumas reflexões visando contribuir para o debate mais amplo que envolve a luta antirracista na educação, ao realizar o exercício de se repensar o fazer pedagógico. As relações étnico-raciais em conjunto com a educação é um importante saber de transversalidade e interdisciplinaridade, com ações políticas e desafios existentes em seu processo de teorização e práxis. Devemos estar atentos para as sutilezas conceituais divergentes e também congruentes existentes, quando vamos refletir sobre educação *das*, e ou *para* as relações étnico-raciais. Há que se analisar as diferenças entre as abordagens possíveis em torno desses dois grandes temas, pois podem trazer usos e significados diversos, influenciando diretamente na ação e reflexão pedagógica. Uma das formas de se pensar a Educação *das* relações étnico-raciais, com a preposição *de + artigo definido as*, é o de situar sua história, trazendo a contextualização e o ensino das relações étnico-raciais. Quanto à Educação e as relações étnico-raciais, com a conjunção *e*, podemos refletir sobre a perspectiva das situações que podemos

encontrar das relações étnico-raciais na educação, como a criticidade pedagógica e epistêmica. Por fim, Educação *para* as relações étnico-raciais, com a preposição de finalidade *para*, podemos nos referir à abordagem de um ensino que se direcione para a igualdade das relações étnico-raciais, no entendimento de uma educação antirracista.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO; RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, ANTIRRACISMO.

ABSTRACT

This research is about the methodology related to the themes of education and ethnic-racial relations. This is an initial, bibliographic, exploratory research on Education and its intersections with ethnic-racial relations, developed for the conclusion of the Pedagogy course by Unyleya. We seek to revisit conceptual and theoreticians to, in dialogue, build a way of understanding and thinking about education with ethnic-racial relations. With that, we brought some reflections aiming to contribute to the broader debate that involves the anti-racist struggle in education, when carrying out the exercise of rethinking the pedagogical practice. Ethnic-racial relations in conjunction with education is an important knowledge of transversality and interdisciplinarity, with political actions and challenges existing in its process of theorization and practice. We must be aware of the divergent and also congruent conceptual subtleties that exist, when we are going to reflect on the education of, and or for ethnic-racial relations. It is necessary to analyze the differences between the possible approaches around these two great themes, as they can bring different uses and meanings, directly influencing the pedagogical action and reflection. One of the ways of thinking about the Education of ethnic-racial relations, with the preposition of + defined article as, is to situate its history, bringing the context and teaching of ethnic-racial relations. As for Education and ethnic-racial relations, with the conjunction and, we can reflect on the perspective of the situations that we can find of ethnic-racial relations in education, as pedagogical and epistemic criticality. Finally, Education for ethnic-racial relations, with the preposition of purpose for, we can refer to the approach of a teaching that is directed towards the equality of ethnic-racial relations, in the understanding of an anti-racist education.

KEYWORDS: EDUCATION; ETHNIC-RACIAL RELATIONS; ANTI-RACISM.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No cenário brasileiro, esses temas imbricados são complexos de serem analisados, pois a realidade brasileira muitas vezes se mostra ambígua, como no caso de se não se assumir enquanto racista, mas poder afirmar que conhece racistas e que, ainda assim, não intitula o país como sendo racista. Isso pode ser observado na reportagem do *El País*, de Luiz Ruffato (2014), em que ele aponta pesquisas de que 97% dos entrevistados afirmam não ter preconceito racial, enquanto que na mesma proporção diz conhecer alguém que tenha atitudes discriminatórias.

Tarefa ainda mais árdua é trazer as relações étnico-raciais como pauta para projetos educacionais na prática. Por muito tempo, nossa educação foi marcada pela educação eurocêntrica, que serviu de base para nossos currículos escolares. Entretanto, já vislumbramos avanços, com os debates sobre interdisciplinaridade, multiculturalismo, racismo e inclusão, que nos apontam novas direções para a educação.

Dentro desse panorama de mudanças, devemos mencionar as leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008 - quanto à obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas – que foram fundamentais para o crescimento desse processo educacional e avanço acadêmico. Pudemos perceber e participar desse desenvolvimento de uma base teórica que tem demonstrado a necessidade metodológica de organização e de elucidação.

Aqui propomos uma das formas de se organizar estruturalmente esses temas. No entanto, o intuito não é restringir, pois as possibilidades são infinidas, e, sim, de trazer uma das maneiras de se pensar metodologicamente, para uma compreensão preliminar. Nesse sentido, dividimos em três abordagens: educação das relações étnico-raciais, educação e relações étnico-raciais e educação para as relações étnico-raciais.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Como sugestão de diretriz, iniciar com o panorama da educação *das* relações étnico-raciais é perceber que ele é pressuposto para o entendimento das outras discussões, isto é, que é o ponto de partida para a compreensão da educação e

relações étnico-raciais e educação para as relações étnico-raciais. Educação das relações étnico-raciais, com a preposição *de + artigo as*, tem como reflexão o contexto histórico e conceitual das relações étnico-raciais. Isto é, se refere ao estudo, propriamente dito, das relações étnico-raciais, histórica e sociologicamente.

Nesse sentido, é importante iniciar discutindo sobre o que é raça, pois é um conceito chave ou, melhor dizendo, conceito base do entendimento da história das relações étnico-raciais, com seus diferentes significados construídos sociologicamente, tanto em seu sentido cultural como no intelectual, já que todo um saber foi sendo formado cientificamente em torno do tema, tais como o racialismo, com teses eugenistas, e o darwinismo social, como se existisse um evolucionismo cultural humano. Raça teve seu sentido visto de maneira biológica, erroneamente, e de maneira hierárquica. Isso nos gerou uma distorção conceitual, ao tratar os humanos como se tivessem características hereditárias, com traços e tendências em comum para as chamadas raças, ultrapassando a aparência física, isto é, os fenótipos.

Dessa forma, a contextualização histórica das relações étnico-raciais se torna indispensável para compreensão dessa abordagem metodológica, dentre elas, podemos citar as leis abolicionistas do século XIX (Lei Eusébio de Queirós de 1850, Lei Nabuco de Araújo de 1854, Lei do Ventre Livre de 1871 e Lei dos Sexagenários de 1885, que culminaram na Lei Áurea de 1888); o processo histórico de escravidão nas Américas, com suas diferentes funcionalidades de acordo com a época e local; a política de embranquecimento, com estímulos para imigração branca; e os movimentos étnico-raciais, com o movimento negro e o movimento indígena, partindo de lutas por direito de participação na sociedade, por reparação histórica, por demarcação de terras e por equidade social.

Conceitualmente, é importante mencionar sobre o epistemócidio e, por conseguinte, o etnocentrismo e o colonialismo. Do primeiro, Tavares (2009) nos explica, em resenha, que se trata de um conceito usado por Boaventura de Souza para mencionar a destruição e/ou inferiorização de saberes. Isso foi ocasionado pelo etnocentrismo, com a adoção de um padrão de comportamento que desconsidera o que lhe é diferente, e, pelo colonialismo, período histórico marcado pela construção de estereótipos construídos estrategicamente como forma de exploração e subordinação de povos.

Outros conceitos primordiais são o de miscigenação/mestiçagem e democracia racial. No Brasil, o imaginário social identitário da nação foi sendo construído pelo ideal de miscigenação, embora ele tenha sido pensado como meio de embranquecimento da população. Paralelamente, era sendo veiculado uma imagem de que aqui existia uma democracia racial, saindo da esfera biológica/racial puramente para ser divulgada como positiva e pelo ângulo cultural com Gilberto Freyre, especificamente com sua obra “Casa Grande e Senzala” de 1933, como nos aponta Tadei (2002).

Mestiçagem e democracia racial foram estratégias de poder, como forma de não citar “raça” e colocando a nação como se ela vivesse numa harmonização/confraternização das raças. Foi sendo tão naturalizado e incorporado que, ainda hoje, atrapalha as ações de combate ao racismo, assim como não permite descontinuarmos esse processo de preconceito racial, pois dificulta o reconhecimento e a tomada de consciência do próprio racismo. Essa teoria de democracia racial foi muito debatida e criticada por vários teóricos por ter se revelado como um mito, já que na prática era bem diferente do que fora dito.

Tudo isso foi tendo como pano de fundo o racismo como *modus operandi*. O racismo, de acordo com Appiah (1997), pode ser entendido como extrínseco ou intrínseco. No primeiro caso, haveria uma distinção moral, isto é, uma essência racial, em que as raças teriam características como honestidade ou inteligência, por exemplo. No segundo caso, o intrínseco, seria baseado no extrínseco, onde se justificaria um tratamento desigual por conta da crença nesses aspectos, que seriam vistos como inatos, mesmo existindo comprovações contrárias a isso.

Também poderíamos categorizar o racismo em três esferas diferentes: individual, institucional e estrutural. No individual, como o nome mesmo já diz, parte do racismo realizado pelos indivíduos, em seus processos de discriminação e preconceitos. Já no institucional, o racismo vem dos órgãos e instituições, públicos ou privados, trazendo privilégios ou desfavorecendo grupos, como nos informa Werneck (2013). Por fim, o estrutural acontece com a normalização do racismo nos mais diversos tipos de relações, sejam elas sociais, econômicas, culturais e/ou políticas, ou seja, é a generalização do preconceito racial.

Os desdobramentos históricos do racismo nos geraram identidades étnico-raciais. A partir das colonizações e a expansão do capitalismo, foi sendo construída

uma supremacia branca no mundo globalizado. A cultura branca europeia foi sendo levada para outros povos, praticamente de modo impositivo e violento, com a bandeira de um ideal de civilização e aperfeiçoamento humano a partir das teorias evolucionistas, já citadas.

O processo de embranquecimento que vivemos no Brasil passado e que ainda vivemos hoje por conta do racismo que acaba por reforçar a valorização da branquitude e, por conseguinte, desvalorizar a negritude, gera privilégios, que foram legados desde a época da colonização e escravidão, de acesso aos diversos espaços de destaque, de poder e de inteligência aos brancos. Ele garante o predomínio dos valores culturais dos brancos, como central, em detrimento dos negros, posto como periférico. Em suma, gerando o racismo estrutural.

A branquitude envolve ter a si próprio como modelo, como explica Bento (2002). A pesquisadora intitula esse processo como “narcisismo”, por projetar no outro o que não assume em si. Esse processo se caracterizaria por um “pacto narcísico”, que visaria a proteção do grupo para ser o alvo de preferências e ser o padrão a ser seguido. Alves (2010) nos diz que a brancura é vista como uma vantagem, um benefício, servindo de “senha” para aceitação social. Por fim, Piza (2002) informa que os brancos não perceberiam essa identidade racial de maneira tão marcada, tanto que ela desenvolve a metáfora da “porta de vidro” para explicar essa situação, isto é, de que existiriam sinais de materialidade, como a maçaneta, por exemplo, mas algumas pessoas se chocam contra a porta por não a perceberem. Esse choque contra a porta de vidro seria uma alegoria da tomada de consciência da branquitude.

Contudo, não devemos confundir branquitude e negritude como correspondentes, como nos alerta Sovik (2009), pois a branquitude se realiza na desvalorização do negro, enquanto a negritude pode ser entendida pela procura por raízes culturais e também por uma espécie de tentativa de religação com a África, com a busca de um passado perdido pela diáspora ocasionada pela escravidão. Ele é um conceito que resulta da recusa da assimilação dos valores culturais dos brancos, como uma reação à supremacia branca. Lembrando que isso não seria natural, também deveria ter um despertar de consciência para se afirmar como negro, positivamente, frente a esse imaginário social de preterimento. Souza (1983) nos afirma que esse despertar seria o processo da pessoa se tornar negro.

Nessa busca pela identidade negra, Munanga (2009) nos informa ser por conta da alienação do seu próprio corpo, cor, cultura e história ocasionados, além dos processos de inferiorização e baixa estima construídos. Ele nos diz que a recuperação dessa identidade é uma aceitação de si, servindo até como terapia de grupo, ao trazer elevação da autoestima, mas que também é base da luta coletiva dos oprimidos, com o movimento negro, para o combate ao racismo e em prol de uma reparação histórica.

Alguns estudiosos, como nos informa Appiah (1997), contestam essa busca por não haver uma pureza cultural ou racial, por conta das muitas misturas, como o hibridismo e a mestiçagem, se revelando numa espécie de busca mítica por uma África idealizada, a qual teria acontecido com o pan-africanismo. Mas esse processo deflagrou outro, o de reconhecer um novo papel no mundo a partir da diáspora, em que mesmo sem ter a nascença em África, ainda assim poderiam ser identificados como afro-brasileiros, afro-americanos etc.

Foi no meio dessas contestações teóricas que se revelou um novo conceito, que permitiria a afirmação da negritude sem recorrer a uma ideia de pureza cultural ou busca pela África mítica, que é a crioulidade. Esse termo poderia servir de compreensão da realidade cultural do mundo pós-moderno, como informa Berdn (2004), além de agregar a noção internacional que não nega a diversidade humana. Ele traria uma outra lógica, a do pensamento da margem, de marginalizado, em que é possível questionar o seu lugar no mundo e a também o da pureza do conhecimento.

Perpassando todo esse processo e todos esses conceitos, também temos o movimento indígena como um dos protagonistas na luta em prol de igualdade racial, de direitos e de sobrevivência. Os índios também foram escravizados e desvalorizados culturalmente nos tempos de colonização e mesmo após. As explorações dos indígenas ainda foram diferenciadas, como os modos de servidão nas Américas, além de terem sido marginalizados e dizimados em guerras. Chicarino (2016), em seu livro, nos divulga várias tabelas que apresentam as diversas normas, regulamentos e leis que elucidam sobre a questão da liberdade e cativeiro de indígenas.

Das políticas indigenistas do século XX, devemos citar que na constituição federal de 1988 há direitos dos povos indígenas expressos em seu texto. Além disso, tiveram órgãos, como foi o SPI (Serviço de Proteção ao Índio – antes SPILTN), que foi substituído pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio), que serviram-se (SPI) e

ainda servem-se (FUNAI) de mecanismos de poderes diferentes, tendo como questão central a demarcação das terras, como nos informa Marçal & Marçal (2015).

Outra luta do movimento indígena é o da superação de *status* de tutela para uma autonomia dos povos indígenas, isto é, pelo *status* político de cidadão brasileiro, com garantias de cidadania. Essa luta é por uma autonomia de base na emancipação política, econômica e social, com direito à livre autodeterminação, que preconiza os direitos e respeito ao seu território, cultura, línguas e lideranças. Nesse sentido, seria o de poder participar do cenário político brasileiro, ao mesmo tempo que também tivessem condições de ter a conservação da história e cultura indígenas.

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Educação e relações étnico-raciais, com a conjunção *e*, nos propõe pensar de forma mais abrangente sobre esses dois termos. Tanto se dá no que um tem de ligação com o outro, como é o caso das relações étnico-raciais ou da educação *para* as relações étnico-raciais; como também no que um tem de intersecção com o outro, que, no caso, é o racismo. Nesse sentido, podemos trazer os debates pedagógicas sobre currículo e metodologia, particularmente quanto à produção de saber, e sua relação com as relações étnico-raciais, como também discutir sobre o racismo na educação.

Com o eurocentrismo, isto é, a visão da Europa como centro cultural e de saber do mundo, tivemos uma produção de saber muito marcada pelo racismo, em que a branquitude era privilegiada e vista como os heróis da história mundial, em detrimento dos negros, indígenas e demais povos marginalizados historicamente. Alguns teóricos argumentaram que não havia material escrito suficiente que pudesse dar conta de ensinar a história dos índios das Américas, dos africanos, dos asiáticos e dos povos da Oceania. A riqueza escrita era dita como sendo dos povos europeus, tanto sobre a nossa ciência no geral e como da História.

Após muitos encontros de pesquisadores e movimentos políticos/sociais, essa realidade foi sendo discutida e exigida uma mudança dos parâmetros educacionais. O multiculturalismo e interculturalismo são conceitos que dialogam com essas mudanças no panorama educacional, pois demonstraram como antes o ensino era eurocêntrico, portanto, trazendo preconceitos de ordem culturais e étnico-raciais. O currículo foi sendo questionado para que outras perspectivas de outros povos fossem

ensinadas também nos espaços escolares, um movimento conhecido como descolonização do currículo. Ainda assim, foi necessário ser criada uma lei para que isso pudesse ser aplicado e melhor repensado pela sociedade brasileira. A lei em questão foi a 10.639/2003, ampliada pela lei 11.645/2008, que traz a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas.

Além do currículo, a própria metodologia de ensino também passou por questionamentos e serviu de base para criticar os argumentos de que os povos não europeus não teriam história por não ter a escrita como base de transmissão do conhecimento. A marca da oralidade desses povos era a maneira de passar os saberes a diante, uma ferramenta de cultura imaterial que tornou possível a disseminação de histórias que puderam ser contadas e escritas posteriormente. Além disso, outro método criticado foi o da história linear de ensino. As histórias e saberes africanos e indígenas podem ser ensinados pela prática de tempo suspenso, em que os marcos são vistos de uma maneira diferente dos que foram traçados pelos europeus. Com isso, o ensino ultrapassaria a limitação do eurocentrismo, e de certo modo do próprio elitismo, por trazer uma imensa quantidade de formas de se pensar e ensinar a história, as artes e as ciências, como também de refletir a estrutura de todas as disciplinas escolares da educação básica, porém não só nesses espaços, como também no ensino superior e nas pesquisas acadêmicas.

Uma das áreas de saber que se mostrou nesse processo de crítica à ciência eurocêntrica foi a etnomatemática. Ela, como nos informa Santos (2018), pode nos fazer refletir como outros povos não europeus também possuem sua forma de estudar e realizar ciência. Portanto, a ciência e também as tecnologias devem ser vistas pela ótica de que possuem historicidade e que podem ser criadas, refutadas e reformuladas a partir de outras visões e culturas do mundo, como já nos ensinava Said (2007).

Desse modo, temos que entender que a produção de saber deve ser questionada e não apenas assimilada. A epistemologia deve ser estudada, analisada, abordada e revista pela sua infinidade de interpretações e nos contextos em que foram escritas. Nesse sentido, há poder, há vozes ouvidas em detrimento de outras, como já nos dizia Spivak (2010), e a Pedagogia está intimamente ligada com os esses interesses de poder-saber, principalmente, em dar voz aos tantos atores sociais antes marginalizados, seja em relação a gênero, raça etc. Nessa perspectiva, podemos citar

o racismo institucional, que traz dificuldades quanto ao acesso à determinados níveis de escolaridade, assim como legitima a apropriação dos lugares e mecanismos de poder. Em suma, são apenas alguns grupos que detém o discurso e a hegemonia cultural.

Além do racismo estar presente no currículo e nas metodologias de ensino, ele também está no cotidiano escolar. Afinal, a escola é um reflexo da sociedade a qual ela está inserida. Em relação à educação infantil, Cavalleiro (2010) informa serem incipientes as pesquisas sobre relações étnico-raciais no Brasil e, quando ocorrem, evidenciam a prática discriminatória entre os adultos ou dos adultos com as crianças, mas não destacam a existência entre as crianças. A pesquisadora alerta que há também despreparo (e até desinteresse) dos professores para lidar com as situações de conflitos étnico-raciais entre as crianças, há também falta de diretrizes que orientem os profissionais de educação infantil no trato com as questões étnicas/raciais, além de existir a precariedade e desvalorização com que muitas creches e pré-escolas infelizmente passam.

Há um silêncio, ou melhor dizendo um silenciamento, nas escolas que é valorizado como forma de perdurar os conflitos étnico-raciais. No entanto, isso além de desencorajar uma reação da vítima, acaba por deixar o ofensor se sentir superior e continuar com essas agressões e preconceitos. Esse silenciamento está em toda a sociedade, colocando o racismo como um problema para o negro resolver, fortalecendo os discursos de superioridade x inferioridade. O espaço escolar atua, então, na difusão do racismo, pela sua omissão, como Cavalleiro (2010) nos informa, por trazer a reprodução do padrão tradicional da sociedade brasileira em discriminar.

Sabemos que alguns docentes e escolas procuram trabalhar com o antirracismo. Nem tudo é silenciado. No entanto, é importante refletir não só sobre as ausências e silêncios na luta antirracista na educação, como também como são colocadas em práticas as tentativas educacionais de cunho antirracista. Sarzedas & Yazlle (2010) nos informa, em sua pesquisa no ensino fundamental, que puderam perceber como docentes negavam a existência de racismo nos espaços escolares. Além disso, as pesquisadoras relataram presenciar o discurso forte da democracia racial.

Em relação ao ensino superior, são poucas pesquisas que contemplam os conflitos étnico-raciais nesses espaços, seja entre os professores, entre os alunos,

dos professores com os alunos e vice-versa. Há que se ter mais pesquisas que investiguem esse cotidiano, destacando os cotistas, que ingressaram no ensino superior por meio da lei 12.711/2012 de implementação de cotas raciais e sociais. Apesar da lei, a desigualdade no ensino superior ainda existe, especialmente em alguns cursos específicos. Embora devemos ressaltar que há também a afinidade com os cursos de humanas, por ser um local para se pensar o racismo e, com isso, também revisitá-lo e combate ao racismo.

O preconceito racial está nos espaços educacionais, mesmo que por vezes não seja reconhecido e/ou não combatido como tal. Ainda assim, o racismo é crime, previsto na lei 7.716/1989. Muitas vezes ele é percebido de forma individual, ao invés de também coletiva, isto é, deveria ser um problema a ser visto e criticado por todos. Ele não é um problema do negro, mas sim de toda a sociedade brasileira, isto é, de responsabilidade de todos nós.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Educação para as relações étnico-raciais, com a preposição de finalidade *para*, nos orienta pedagogicamente para a contribuição de ações que sejam em prol da igualdade entre as relações étnico-raciais, de combate ao racismo e na veiculação da educação antirracista. Isso, porque a educação para as relações étnico-raciais pode ser vista como um vir a ser, num sentido de continuidade, de processo de mudanças de paradigmas educacionais e de perspectivas pedagógicas.

Outras dimensões políticas que norteiam o ensino dessa temática são quanto à reparação histórica, conhecida como ações afirmativas. Elas foram realizadas pela esfera pública para combater o racismo e a desigualdade social e cultural ocorrida e ocasionada pelo nosso passado de escravidão e colonização. Reflexo disso foram as leis 7.716/1989, 10.639/2003, 11.645/2008, 12.711/2012 e 12.990/2014.

As leis 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, e 11.645/2008, que acrescentou a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena, mencionadas no início e decorrer desse artigo, são as leis mais direcionadas para a educação, já que envolvem a formação de professores e currículo da educação básica. Por isso, vamos abordar um pouco sobre a aplicação delas. Já as outras leis, são a 7.716/1989 que torna crime o racismo, a lei 12.711/2012 que implementa as cotas raciais e sociais no ingresso do ensino superior

(embora essa lei esteja indiretamente ligada à educação também) e, por fim, a lei 12.990/2014 que estabelece cotas raciais em concursos públicos.

As duas primeiras leis citadas no parágrafo anterior têm tido alguns percalços para a universalidade da implementação. Existem professores que informam não ter tido formação apropriada ou que teriam dificuldades em obter materiais da temática para realizar a aplicação da lei. No entanto, essa realidade tem sido modificada. Há documentos oficiais de educação trazendo orientações, tem materiais didáticos e paradidáticos e pesquisas que visam nortear o trabalho dos docentes e demais profissionais de educação, além de cursos de extensão que são voltados para a reciclagem de professores, que dão conta da defasagem da anterior formação de professores.

O caminho para que a lei seja cumprida ainda está sendo percorrido. Os estudos de caso, como fontes de pesquisa, são conteúdos especiais para a verificação da aplicação da lei, assim como servem de parâmetro ou inspiração para as práticas escolares. O ensino por projetos também pode contribuir para esse processo, com as relações étnico-raciais como uma temática a ser vista pela ótica da trans/multi/interdisciplinaridade.

Seria interessante se os cursos de formação de professores, as licenciaturas e a Pedagogia, trouxessem as relações étnico-raciais e a educação como uma disciplina específica obrigatória. Além disso, os projetos políticos pedagógicos também poderiam ser atualizados com as relações étnico-raciais estando presente em sua composição. Gomes (2010) nos explica que a escola brasileira deveria inserir a questão étnica-racial no PPP, como um dos eixos das práticas pedagógicas, além de articulá-la em debates sobre o currículo escolar. Essas são algumas formas de termos avanço na aplicação das referidas leis.

Em conformidade com essas leis, uma educação que se direcione para as relações étnico-raciais é uma educação antirracista. Seguindo Troyna e Carrington (*Apud* FERREIRA 2012), esse tipo de educação possui variadas estratégias organizacionais, curriculares (currículo oculto ou formal) e pedagógicas com o intuito de promover a igualdade racial. Lembrando que isso deve acontecer desde a educação infantil, pois, como nos alerta Cavalleiro (2010), a preparação dos indivíduos para a existência das diferenças étnica-raciais é importante para a formação de todos como cidadãos.

A educação antirracista está em sintonia com a transformação das relações sociais, mas também está intimamente ligada com o desenvolvimento integral do ser humano, assim como de cidadania, para que nossas crianças venham a ser adultos conscientes de sua responsabilidade em prol de um mundo mais igualitário e para o respeito na vivência com os outros, com sadias relações étnico-raciais. Nesse sentido, é uma educação que se entende libertária. Portanto, não pode ser apenas voltada para datas comemorativas, com conteúdos tradicionais, como por vezes acontece.

A partir dessas datas, como o dia da Consciência Negra, por exemplo, a escola deveria aproveitar para trabalhar com os alunos sobre injustiças, racismo, preconceitos, debater sobre a história do movimento negro e indígena, ou mesmo de como povos dominaram outros de forma política e econômica, como nos aponta Silva (*Apud* MARÇAL & MARÇAL, 2015). Essa é uma das maneiras de se tratar a temática para uma educação antirracista, além de estar de acordo com os pressupostos de Freire (2019) em relação ao seu livro “Pedagogia do Oprimido”.

Isso nos denota que tratar da educação para as relações étnico-raciais é falar em política. Essa é uma postura que docentes, profissionais de educação e pesquisadores podem trazer pra si com o objetivo de serem multiplicadores. Afinal, há dimensão política no fazer pedagógico. As escolhas dos temas e a forma de se ensinar está permeada de objetivos políticos, mas como Freire (2019) nos alertava, devemos estar atentos para que seja pelo propósito inclusivo e não excludente. Os coletivos de educadores e demais movimentos educacionais são importantes locais para a promoção dessa educação antirracista.

Acompanhar e pesquisar sobre esses profissionais e movimentos são formas de disseminarmos práticas eficazes e iniciativas com ricas experiências ou mesmo criticar caminhos equivocados. Oscar (2018), que realizou pesquisa sobre experiências da implementação da Lei 10.639/2003 com professores, relata que esses profissionais possuem consciência do seu papel político na luta pela educação antirracista e que estão cientes de que devem ocupar lugares, trazendo visibilidade, o que ela explica ser a dimensão da experiência política na sua atuação como profissionais de educação. Além disso, suas próprias vivências também podem gerar conhecimento e, como sujeitos de conhecimento, podem construí-los na prática pedagógica, como também mobilizar pares (tanto de instituições formais ou informais de educação) e participar efetivamente das propostas institucionais, ao

protagonizarem esses processos, tais como serem representantes dos movimentos de educação antirracista.

Gomes Junior (2014) complementa esse pensamento e destaca a importância da literatura nesse processo. Ele informa sobre a função social da literatura, como uma força capaz de recriar perspectivas, conceitos e valores do imaginário social. Já Jesus (2013), nos diz que é importante desmistificar estereótipos étnico-raciais clássicos através do fazer educativo por meio de materiais didáticos e paradidáticos em salas de aula. Embora, ele nos informa sobre a resistência que muitos profissionais possuem para implementar as já citadas mudanças por estarem acostumados com o tradicionalismo. Isso nos revela ser um dos desafios que perpassam o fazer educacional para uma efetiva educação para as relações étnico-raciais.

A escola precisa entender a importância dessa temática para a transformação da realidade brasileira e de suas desigualdades. Porém, outros segmentos também podem colaborar para isso. As agências de fomento de pesquisa podem incentivar mais pesquisas nessa área, buscar mais investimentos para cursos de formação de professores dessa temática e incrementar intercâmbios intelectuais Brasil-África e, internamente, com os povos indígenas. Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB's), com suas pesquisas, podem permitir a realização de mais encontros para veiculação desse tema e lutar por superar os guetos acadêmicos ao trazer a temática étnico-racial para o protagonismo acadêmico. Por fim, o movimento negro e o movimento indígena podem dialogar cada vez mais para a articulação dos debates que visem implementar as já citadas leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa das relações étnico-raciais pode ser compreendida e seguida de maneiras diversas, mas deve sempre ter como norte a promoção da igualdade racial na perspectiva de uma educação antirracista. Aqui trouxemos algumas formas de abordagem, de entendimento e de ação, e de sugestão de diretriz para entender metodologicamente o diálogo existente. Alguns estudiosos poderiam nos dizer que não deveríamos considerar os estudos nessa área como educação das relações étnico-raciais, educação e relações étnico-raciais ou educação para as relações étnico-raciais, mas sim de uma educação antirracista, que abarcaria todas essas conexões. Inclusive, pela interseção que a temática permite, pode parecer redundante

e com sutis diferenças, mas elas existem. Por isso, é adequado compreendermos essas abordagens da educação com as relações étnico-raciais, pois elas denotam circunstâncias e diversos enfoques pedagógicos possíveis.

Além disso, a diferenciação é necessária pelo corte entre as esferas/camadas do assunto. A partir da especificação do tema, há uma metodologia por trás e que entrará em ação, seja por pesquisa ou ação social/educacional a ser planejada. Contudo, não devemos direcionar sua aplicabilidade para uma separação. O ideal é que esse diálogo das diferentes abordagens aconteça por conta da sua complementaridade. Afinal, falar sobre o conteúdo das relações étnico-raciais é também trazer o racismo existente nos diversos setores da sociedade e, claro, na educação. Isso significa estar em consonância com uma educação para as relações étnico-raciais que vise uma sociedade mais igual e equânime.

A nossa pretensão foi de alertar o que um está imbricado no outro, o que um complemento no outro e, a partir desse cruzamento, traçar variados seguimentos para as diversas propostas pedagógicas, que podem ser construídas por meio da educação dessa temática e que buscamos demonstrar em três dimensões: a do estudo, a do pedagógico e a da ação política. Partindo da educação das relações étnico-raciais, com a dimensão do estudo e dos conteúdos dessa área, trouxemos uma breve apresentação da contextualização histórica e discussão de alguns conceitos identitários e de movimentos étnico-raciais. Depois nos direcionamos para educação e relações étnico-raciais, com a dimensão do pedagógico, demonstrando como o racismo está presente no fazer metodológico e na educação como um todo. Por fim, com a educação para as relações étnico-raciais, com a dimensão da ação política, demonstramos o ideal da educação antirracista que, infelizmente, ainda enfrenta desafios para sua efetiva aplicabilidade.

Como falamos de educação, relembramos a importância da formação de professores como um setor especial. As licenciaturas e demais cursos de longa e curta duração, de especialização e reciclagem, deve ser palco para os debates das relações étnico-raciais. Ao refletir sobre o fazer pedagógico, metodológico e criticar o próprio currículo, contribuímos para uma reconstrução de paradigmas educacionais voltados para uma educação mais igualitária. Infelizmente, o racismo existe na sociedade e perpassa todo o processo educativo, inclusive de construção e crítica dos saberes étnico-raciais, sendo um dos recortes de desigualdades do nosso país. Então, tratar

essa temática, com seu histórico, conceitos, principais teóricos e análises são bases para avançarmos na implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Os professores e pesquisadores são pilares nessa ação política de mudança da sociedade e devem ter ciência da sua responsabilidade na construção de uma nação que vise a promoção da igualdade racial. Existem resistências, o tradicionalismo é difícil de ser rompido, traz desconfortos, altera o que era hegemônico, mas é necessário, é urgente. As escolhas metodológicas, avaliativas e recortes de conteúdos deve estar em conformidade com uma educação mais crítica, menos alienada e que entenda seu papel pedagógico de transformações, como bem nos ensinou Freire (2019).

Os desafios são muitos, passa pela iniciativa do professor, da escola e de demais profissionais da educação. Visualizar uma educação antirracista é possível e todos temos nossa parcela de contribuição para esse processo. Isso faz parte de um projeto maior que compreende que a educação está para as relações étnico-raciais, assim como também as relações raciais estão para a educação, no que tange ao fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Luciana. Significados de ser branco – a brancura no corpo e para além dele. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 2010.
- APPIAH, Kwame Anthony. Na Casa de Meu Pai: a África na Filosofia da Cultura. Tradução: Vera Ribeiro; Revisão da tradução: Fernando Rosa Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I; BENTO, M. A. S. (orgs.). Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BERDN, Zilá. O elogio da crioulidade: o conceito de hibridação a partir dos autores francófonos do Caribe In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin (org.) Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas. São Paulo: Boitempo, 2004.

- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 6^a ed., 2010.
- CHICARINO, Tathiana (ORG). Educação nas relações étnico-raciais. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016.
- CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org). Curriculum: Questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. In: Revista de Educação Pública, v.21, n. 46. Cuiabá: EdUFMT, 2012.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 75^a edição. São Paulo: Paz & Terra, 2019.
- GOMES JUNIOR, Jorge Luiz. A magia do contar e recontar histórias ancestrais na literatura infantil e juvenil brasileira: recriando valores. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: CEFET, 2014.
- GOMES, Nilma Lino. Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- JESUS, Fernando Santos de. O negro no livro paradidático. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: CEFET, 2013.
- MARÇAL, José Antonio & MARÇAL, Silvia Maria Amorim Lima. Educação escolar das relações étnico-raciais: história e cultura afro-brasileira e indígena no Brasil. Curitiba: InterSaberes, 2015.
- MATEUS, Felipe. Racismo no mundo acadêmico: um tema para se discutir na universidade In: Jornal da Unicamp. São Paulo: 19 nov. 2019.
- MICHALISZYN, Mario Sergio. Relações étnico-raciais para o ensino da identidade e da diversidade cultural brasileira. Curitiba: InterSaberes, 2014.
- MUNGANGA, Kabenguele. Negritude: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- OSCAR, Joana Elisa Costa. Caminhos percorridos por professores para implementação da Lei 10.639/03 na educação infantil: prática pedagógica em interface com a política pública municipal. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018.

- PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude IN: CARONE, I. & BENTO, M.A.S. (Orgs). Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- RUFFATO, Luiz. O Brasil hipócrita: a questão do racismo. El País. 16 set. 2014.
- SAID, Edward W. Orientalismo – o oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SANTOS, Luane Bento dos. A etnomatemática e as relações étnico-raciais. Nganhu – Revista NeabiCp2 e Geparrei, vol. 1, nº 1, 2018.
- SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. & LOPES, José de Souza Miguel. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org). Currículo: Questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- SARZEDAS, L. P. de M. & YASZLLE, E. G. Subjetividade e relações étnico-raciais: a criança negra na escola In: SOUZA, M. P. R. de. Ouvindo crianças na escola: abordagens e desafios metodológicos para a psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- SOUSA, Neusa Santos. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.
- SPIVAK. Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- TADEI, Emanuel Mariano. A mesticagem enquanto um dispositivo de poder e a constituição de nossa identidade nacional. Psicologia: ciência e profissão (Conselho Federal de Psicologia), Ano 222, Nº4, 2002.
- TAVARES, Manuel. Resenha de Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Orgs.). Revista Lusófona de Educação, 23 jun. 2009.
- TOLENTINO, Luana. Para promover uma educação antirracista, professoras negras se unem em coletivos. Carta Capital, 8 mai. 2020.
- WERNECK, Jurema. Racismo institucional, uma abordagem conceitual. Rio de Janeiro, Geledés – Instituto da mulher negra, 2013.

Capítulo 9

A POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS EM UMA FACULDADE PÚBLICA DE DIREITO: UMA LEITURA SOBRE A TRAJETÓRIA ACADÊMICA DA PRIMEIRA TURMA DE COTISTAS

Heloisa de Faria Pacheco

A POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS EM UMA FACULDADE PÚBLICA DE DIREITO: UMA LEITURA SOBRE A TRAJETÓRIA ACADÊMICA DA PRIMEIRA TURMA DE COTISTAS

Heloisa de Faria Pacheco

Mestranda em Teoria do Estado e Direito Constitucional no Programa de Pós-Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Bacharel em Direito pela Universidade Federal Fluminense (UFF), heloisa.f.pacheco@gmail.com.

RESUMO

As últimas décadas (2000-2020) foram marcadas por debates sobre a permanência da desigualdade racial no ensino superior e a necessidade de democratização das universidades brasileiras, em especial através da política de ações afirmativas, como determinado pelas Leis nº 11.096/2005 e nº 12.711/2012. Apesar dos questionamentos e disputas que tem enfrentado, inclusive judicialmente, a política tem se expandido e consolidado, sendo também adotada para ingresso na pós-graduação e nos concursos públicos. Nessa medida, o presente artigo apresenta algumas análises de uma pesquisa realizada sobre a trajetória acadêmica da primeira turma de cotistas de uma Faculdade Pública de Direito, especificamente as perguntas objetivas, como as oportunidades e dificuldades enfrentadas e os caminhos percorridos durante a graduação.

Palavras-chave: Ações Afirmativas. Ensino Superior. Trajetória Acadêmica.

ABSTRACT

The last decades (2000-2020) were well-marked by debates about the permanence of racial inequality in college education and the need for democratization in Brazilian

universities, especially through the affirmative actions policy determined by Brazilian Laws 11.096/2005 and 12.711/2012. Despite the constant disputes and uncertainties faced even in courts, the affirmative actions policy has expanded and consolidated, has also been adopted for admission in grad schools and selection processes for openings in public office. Therefore, this article analyzes a research carried out on the academic trajectory of the first class of racial and social quota students from a Law School in a public university, dealing specially with objective questions made about opportunities and difficulties that appeared halfway during graduation.

Key-words: Affirmative Actions. Higher Education. Academic Trajectory.

INTRODUÇÃO

As últimas duas décadas (2000-2020) foram marcadas, no campo das políticas educacionais, por debates sobre as desigualdades no ensino superior e a necessidade de democratização do acesso e da permanência nas universidades públicas e privadas no Brasil, especialmente através da reivindicação e implementação de políticas de ações afirmativas. Mobilizações notadamente impulsionadas pelo movimento negro, que continuamente denunciou a permanência da desigualdade racial em território nacional, ressaltando que ela não configura exclusivamente um legado do modo de produção escravista, mas também é fruto do racismo ser estruturante das relações sociais, de tal forma que “a raça, como atributo social e historicamente elaborado, continua a funcionar como um dos critérios mais importantes na distribuição de pessoas na hierarquia social” (HASENBALG, 1982, p. 90).

Apesar das críticas ao racismo científico, à teoria da democracia racial e aos determinismos vigentes ao longo do Século XIX e início do Século XX, a raça continuou sendo utilizada social e politicamente para manutenção de relações assimétricas e desiguais, para o beneficiamento de determinados grupos e marginalização e sobrerepresentação da população negra e indígena nos mais precários índices socioeconômicos. Portanto, essas mobilizações, em especial a partir da década de setenta, foram fundamentais para desvelar o caráter permanente da desigualdade racial no Brasil, ressaltando-se que a ausência de mobilidade dos

negros foi uma característica marcante nesse período, havendo uma “coexistência entre racismo, industrialização e desenvolvimento capitalista” (HASENBALG, 1982, p. 88).

Em especial no período da redemocratização, as mobilizações se intensificaram e a reivindicação por políticas públicas para enfrentamento e superação dessa realidade foi central, visando a coletivização do acesso aos bens, serviços e recursos públicos, assim exigindo-se a responsabilização do Estado, dos entes privados e da sociedade pela construção de ações comprometidas com a promoção de oportunidades, direitos, justiça social e condições para o exercício da cidadania plena.

No campo jurídico, Rocha (1996, p. 282-289) e Gomes e Silva (2002, p. 86-93) ressaltam que a adoção dessas políticas parte da constatação de que não houve a efetivação da igualdade, se revelando insuficiente a consagração da igualdade formal e da vedação à discriminação nos dispositivos legais e constitucionais. Assim, comprehende-se como necessária a construção de mecanismos de igualação jurídica pelo poder público, os entes privados e a sociedade, sendo o direito e as políticas compreendidos como mecanismos para se alcançar a justiça social, erradicar a marginalização e enfrentar as desigualdades. Portanto, a partir do reconhecimento da existência de discriminação no país, preconiza a igualdade enquanto objetivo fundamental, devendo o Estado abandonar a postura de neutralidade e atuar para efetivar a igualdade material/substancial.

Portanto, disputava-se o projeto de desenvolvimento econômico e social nacional, debates historicamente travados e tensionados pelo movimento negro, mas que foram ampliados no debate público nacional nesse período, especialmente em razão das amplas mobilizações em torno da Assembleia Nacional Constituinte em 1987, do centenário da abolição da escravidão no Brasil em 1988, do centenário da proclamação da república em 1989, da Marcha Nacional Zumbi dos Palmares em 1995²³ e da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a

²³ A Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida foi realizada no dia 20 de novembro de 1995, data do tricentenário da morte de Zumbi, reunindo mais de trinta mil pessoas em Brasília; momento em que o Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Racial foi entregue para o Presidente Fernando Henrique Cardoso, propondo políticas de enfrentamento à discriminação e visando a consolidação da cidadania da população negra.

Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância em 2001²⁴.

Mobilizações que resultaram na conquista de importantes políticas e legislações nesse período, como a criminalização do racismo e o direito à terra para os quilombolas consagrados no texto constitucional²⁵; a previsão da política de ações afirmativas no I Plano Nacional dos Direitos Humanos (PNDH)²⁶; a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que inclui a História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos da rede de ensino, posteriormente alterada através da Lei nº 11.645/2008 para inclusão da História e Cultura Indígena; a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), espaço importante de interlocução da sociedade civil com o Poder Público; a Lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial e estabelece como um dos objetivos do Estado Brasileiro a promoção da igualdade racial; a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), prevendo a destinação de recursos financeiros para as instituições que, entre outras diretrizes, ampliasse suas políticas de inclusão e de assistência estudantil.

Portanto, a implementação da política de ações afirmativas para ingresso nos cursos de graduação ocorre no bojo desses intensos debates, fruto do movimento negro ter escolhido o enfrentamento à desigualdade racial na educação como uma de suas principais pautas, subsidiados nas pesquisas que sinalizavam a ausência de acesso ao ensino superior como um dos principais elementos que reforçam a imobilidade social da população negra no Brasil. Nessa medida, denota-se a importância de avaliar os programas, o seu desenvolvimento, fundamentos, a trajetória acadêmica e profissional dos cotistas, os desafios e experiências concretas, a adoção de procedimentos de hetero identificação, dentre outras análises

²⁴ A Conferência foi organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2001, sendo sediada em Durban, na África do Sul.

²⁵ A criminalização do racismo foi assegurada no artigo 5º, XLII, da CRFB/88, que o considera crime inafiançável, imprescritível e punível com pena de reclusão, dispositivo regulamentado pela Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (a Lei Caó); enquanto o direito à terra dos quilombolas foi reconhecido no artigo 68º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da CRFB/88, sendo regulamentado pelo Decreto nº 4887, de 20 de novembro de 2003.

²⁶ O I PNDH foi aprovado em 1996, trazendo um rol de ações voltadas especificamente para população negra, dentre as quais se destaca a política de ação afirmativa para acesso ao ensino superior, cursos profissionalizantes e áreas de tecnologia de ponta.

necessárias, inclusive considerando que a prorrogação da política de ações afirmativas para ingresso nas universidades públicos federais e institutos federais será examinada em 2022.

O presente artigo se inclui nessa perspectiva, apresentando algumas das análises de uma pesquisa realizada em 2019 como trabalho de conclusão da Graduação em Direito, que apresentava como objetivo geral investigar a trajetória acadêmica e profissional da primeira turma de cotistas da Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense (UFF). Para tanto, foi realizada uma pesquisa com treze cotistas através de questionários semiestruturados, com perguntas objetivas e subjetivas, não buscando investigar apenas o desempenho acadêmico desses discentes, mas especialmente compreender suas experiências e trajetória durante a permanência no ambiente universitário e após a conclusão da graduação, bem como suas percepções e expectativas sobre suas próprias histórias. Nessa medida, o presente artigo visa especificamente destacar as reflexões e análises sobre a trajetória acadêmica desses discentes, através das perguntas objetivas, como as oportunidades e dificuldades enfrentadas ao longo do curso.

1. DESIGUALDADE RACIAL NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: QUASE DUAS DÉCADAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA INGRESSO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Ao analisar a desigualdade racial na educação, Tragtenberg (2012, p. 166) ressalta que o acesso desigual à instrução formal consiste em um dos principais fatores que alimentam a marginalização da população negra e sua sobrerrepresentação nos mais precários índices socioeconômicos, articulação já realizada por Hasenbalg (1982, p. 96) na década de oitenta. Inclusive o alijamento da formação de nível superior (graduação e pós graduação) significa uma limitação de acesso a um passaporte importante para aferição de rendas superiores, que representa um aumento três a cinco vezes em relação à população que possui apenas o ensino fundamental e o ensino médio, conforme ressalta Santos (2015, p. 167):

Assim, uma disputa - que não é tão visível, mas nem por isso, secundária - é sobre quem poderá ou não adquirir um dos pré-requisitos para ter a possibilidade de fazer parte das elites dirigentes deste país: o diploma de uma universidade pública.

É em razão dessa realidade que a denúncia da desigualdade racial no acesso ao ensino superior e a reivindicação da democratização do ingresso nas universidades públicas, em especial através da adoção da política de ações afirmativas, se tornou uma das principais pautas do movimento negro, tratando-se de medidas para “superar a exclusão sistemática de quase metade da população brasileira” (CARVALHO, 2005, p. 6).

Ao se analisar os dados da desigualdade racial na educação, observa-se que ela se apresenta em toda trajetória escolar, realidade que se agrava nos mais altos níveis da instrução formal. Na década de oitenta, 4,2% da população branca havia concluído o ensino superior, contra apenas 0,6% da população negra, conforme Hasenbalg e Silva (1990, p. 6). Na década de noventa, apesar da melhora generalizada dos índices, 11% da população branca havia concluído esse nível de ensino, contra 2,6% da população negra. Em 2008, 4,7% da população negra havia conseguido concluir o ensino superior, índice atingido pelos brancos ainda na década de oitenta. No mesmo período, a população branca com ensino superior chegou a 14,3% conforme Tragtenberg (2012, p. 162-163).

Apesar do debate público sobre a política de ações afirmativas ter se destacado especialmente sobre a desigualdade racial do corpo discente e a necessidade de democratização do acesso à graduação, Carvalho (2006, p. 91-92) ainda ressalta que a subrepresentação da população negra também está presente no corpo docente das instituições de ensino e nos discentes dos programas de pós-graduação. Inclusive em recente levantamento (Moreno, 2018), destacou-se que a população negra permanece sub-representada no corpo docente das universidades públicas, de tal forma que representam apenas 16% dos professores. No que tange os pós-graduandos, a população negra não chega a 0,1% dos pesquisadores cadastrados na CAPES segundo Carvalho (2005, p. 8), além disso doutores brancos inscritos no CNPq representam 78,77% conforme Feres Júnior, Campos, Daflon e Venturini (2018, p. 135).

Apesar da política de ações afirmativas ser uma realidade no país há algumas décadas, tendo como sujeito de direito mulheres e pessoas com deficiências por exemplo²⁷, foi nas últimas duas décadas que o mecanismo passou a ser utilizado para ingresso nos cursos de graduação. No âmbito das universidades particulares, ocorreu a instituição do Programa Universidade para Todos (ProUni)²⁸, prevendo a destinação de bolsas integrais ou parciais para os estudantes egressos da rede pública, pessoas com deficiência, professores da rede pública, estudantes com deficiência e autodeclarados indígenas e negros. Apesar de ter sido questionada judicialmente²⁹, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu sua constitucionalidade e a política permanece sendo uma realidade no país.

No âmbito das universidades públicas estaduais, a política começou a ser implementada através de decisões dos Conselhos Universitários ou da aprovação de leis estaduais. A primeira experiência ocorreu na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que passou a adotar um programa de ações afirmativas a partir da Lei nº 3.708/2001. Atualmente a reserva de vagas nessas instituições é regulada pela Lei nº 5.346/2008, recentemente (2019) prorrogada por no mínimo dez anos através da Lei nº 8.121/2018. Em âmbito estadual, ainda se destaca a experiência da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) que passou a implementar um programa de ação afirmativa a partir da deliberação do seu Conselho Universitário no mesmo período.

Em âmbito federal, a experiência pioneira ocorreu na Universidade de Brasília (UnB), que aprovou uma política de cotas através do seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) em 2001. Apesar dessa política também ter sido questionada judicialmente através do histórico julgamento da Ação de

²⁷ Por exemplo, destaca-se a Lei nº 8.112/1990, que reserva até 20% das vagas nos concursos públicos para pessoas com deficiência; a Lei nº 8.213/1991, que reserva vagas no setor privado para pessoas com deficiência; a Lei nº 9.504/1997, que reserva no mínimo 30% e no máximo 70% de candidaturas por partido para candidatos de cada sexo. A reserva de vagas para pessoas com deficiência inclusive já era prevista na própria CRFB/88 através de seu artigo 37º, VIII.

²⁸ O ProUni foi aprovado pela Medida Provisória nº 213/2004, convertida na Lei nº 11.096/2005 e regulamentada pelo Decreto nº 5.493/2005.

²⁹ A Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen) ajuizou a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 3330, que foi julgada improcedente por maioria dos votos em 2012 pelo STF.

Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186³⁰, o julgamento da constitucionalidade dos programas e a aprovação da Lei nº 12.711/2012, a chamada Lei das Cotas, são duas importantes sinalizações do processo de expansão e consolidação da política .

A legislação federal determina que as universidades públicas federais e as instituições federais de ensino técnico de nível médio devem adotar ações afirmativas para ingresso nos seus cursos, determinando a sua implementação a partir de 2013. Segundo os seus balizamentos, 50% das vagas devem ser destinadas aos candidatos que cursaram o ensino médio integralmente em instituições públicas de ensino médio, com subcotas para candidatos com até 1,5 salário mínimo de renda familiar (50%) e para pretos, pardos e indígenas, em proporção à presença desses grupos na Unidade da Federação onde a universidade se localiza. Em 2016 essas diretrizes foram alteradas para incluir a reserva de vagas para pessoas com deficiência através da Lei nº 13.409, indicando não só a consolidação da política, como sua ampliação para outros sujeitos de direito.

Para além dos avanços na implementação da política para ingresso nos cursos de graduação, houve a importante aprovação da Lei nº 12.990, de 09 de junho de 2014, reservando 20% das vagas nos concursos públicos para os candidatos negros³¹. Além disso, indicando a consolidação da política, o Ministério da Educação (MEC) aprovou a Portaria Normativa nº 13/2016, que determinava um prazo de noventa dias para as universidades apresentarem propostas de inclusão de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência nos programas de mestrado e doutorado³².

³⁰ No dia 20 de julho de 2009, o partido Democratas (DEM) ajuizou a ADPF 186, questionando a constitucionalidade do programa de cotas raciais implementado pela UnB. A ação foi julgada em 2012, tendo o STF declarado por unanimidade a constitucionalidade.

³¹ Essa legislação igualmente foi objeto de debate no STF. Em 2016, o Conselho Federal da Ordem dos Advogados (CFOAB) ajuizou a Ação Declaratória de Constitucionalidade (ADC) nº 41, tendo sido declarada a validade da legislação em 2017 por decisão unânime dos ministros.

³² Ressaltando-se as disputas e tensionamentos em torno da política de ações afirmativas, esta Portaria chegou a ser revogada através da Portaria nº 559, de 22 de junho de 2020, simbolicamente como último ato do então Ministro da Educação, sendo necessária a mobilização de diversos setores para que a medida fosse tornada sem efeito.

2. A POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE: DA EXPERIÊNCIA DO SISTEMA DE BONIFICAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 12.711/2012

Ao longo dessas quase duas décadas de implementação da política de ações afirmativas para ingresso no ensino superior, a Universidade Federal Fluminense (UFF) não esteve dissociada dos debates sobre a subrepresentação da população negra no seu corpo discente. Semelhante a outras instituições, também havia uma ausência de dados sobre a composição racial da sua comunidade acadêmica, só vindo a ser suprida quando diversos pesquisadores realizaram o I Censo Étnico Racial da universidade em 2003, vindo posteriormente a variável cor ou raça a ser incluída nos questionários socioeconômicos preenchidos pelos candidatos ao vestibular, conforme destacam Brandão e Teixeira (2003, p. 9). Durante o censo (BRANDÃO; TEIXEIRA, 2003, p. 11-19), houve entrevista com 10.000 estudantes da graduação, destacando-se a sobrerepresentação da população branca (63,7%) na instituição, enquanto pretos e pardos somavam apenas 30,1% dos discentes.

Apesar dessa realidade, a UFF não adotava qualquer programa de ação afirmativa para ingresso nos cursos de graduação nesse período, situação que só veio a se alterar em 2007. Neste ano, passou a adotar uma política de inclusão social através de decisão do seu Conselho de Ensino e Pesquisa (CEP), implementando a política de bonificação, que possuía como sujeito de direito discentes egressos da rede pública, e a reserva de vagas para docentes em determinados cursos³³. Portanto, a primeira política de inclusão implementada não se destinava diretamente à inclusão de pretos, pardos e indígenas, o que indica a resistência da instituição à adoção de políticas de ações afirmativas com recorte étnico racial, como destacado por Feres Júnior, Campos, Daflon e Venturini (2018, p. 81) e Heringer e Ferreira (2011/2012, p. 4). Mesmo após a aprovação da Lei das Cotas, a reitoria da instituição inclusive apresentou resistência inicial para implementação da política.

A Lei nº 12.711/2012 foi implementada na UFF através da Resolução nº

³³ A Política foi aprovada através da Resolução nº 91/2007, instituindo duas modalidades: a) bônus de 10% para os candidatos egressos do ensino médio em escolas públicas, excluídos os colégios federais, universitários, militares e de aplicação; b) autorizava a reserva de 20% das vagas nos cursos de Pedagogia e as licenciaturas noturnas de Física, Matemática e Química.

478/2011 do Conselho de Ensino e Pesquisa, que estabeleceu os balizamentos para o concurso vestibular de 2013. Neste ano, além das quatro modalidades de subcotas disciplinadas pela Lei das Cotas, a instituição ainda adotou uma política de ação afirmativa suplementar, reservando vagas para os candidatos egressos da rede pública de ensino médio, salvo colégios federais, universitários, militares e de aplicação. Nesta seleção, ainda reservou vagas para os servidores da casa com o intuito de qualificar seu quadro técnico-administrativo, porém está política cancelada após recomendações da Defensoria Pública da União (DPU) e do Ministério Público Federal (MPF).

Na seleção para o primeiro semestre de 2016, indicou que voltaria a adotar uma política de ação afirmativa própria suplementar à Lei das Cotas, adotando um critério de inclusão regional, no qual conferia 10% de bônus para os candidatos residentes e que tenham cursado o ensino médio nos municípios do interior, visando o preenchimento das vagas para os cursos fora da sede (Niterói) nos termos das Resoluções nº 525/2015 da instituição. Porém, deixou de implementá-la em razão de decisão liminar da 1^a Vara Federal do Rio de Janeiro.

Durante a seleção em 2017, observou exclusivamente os balizamentos da Lei das Cotas, passando a implementar as oito modalidades que até hoje são aplicadas em razão da inclusão das subcotas destinadas para pessoas com deficiências. Nesse mesmo vestibular, a universidade passou a adotar uma Comissão de Heteroidentificação (ou Comissão de Aferição), competente por analisar a autodeclaração de cor/etnia e a fotografia (colorida e atualizada) dos candidatos às cotas étnico-raciais, sendo anualmente editada pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) Instruções de Serviço para estabelecer o seu funcionamento³⁴.

Ressalta-se que esta comissão foi uma reivindicação histórica dos coletivos de estudantes negros da UFF para lidar com as denúncias de fraude às cotas raciais,

³⁴ Em síntese, as Instruções prevêem que a comissão será composta por professores, estudantes e servidores técnico-administrativos especialistas e/ou interessados no tema das relações étnico-raciais, ainda observando a diversidade de gênero e cor/etnia. Além disso, instituem uma comissão para analisar eventuais recursos, sendo composta por três integrantes diferentes da Comissão de Heteroidentificação. Quanto ao procedimento, determina que a aferição ocorra por meio da análise da autodeclaração e de documentos públicos adicionais, além de entrevista gravada. Para o candidato ser considerado apto, basta manifestação favorável de apenas um membro da Comissão. Em contrapartida, para ser considerado inapto é necessária manifestação da maioria.

além de orientação do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) que editou a Recomendação nº 41/2016. Em 2018, inclusive o Ministério Público Federal no Rio de Janeiro recomendou a adoção da heteroidentificação por critério fenotípico nas universidades localizadas no Estado do Rio de Janeiro.

3. A POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA EM UMA FACULDADE PÚBLICA DE DIREITO: UMA LEITURA SOBRE A TRAJETÓRIA ACADÊMICA DA PRIMEIRA TURMA DE COTISTAS

Ao longo das últimas décadas, além de destacar o vestibular como um mecanismo de injustiça racial que alija a população negra e indígena do ensino superior público brasileiro, diversas pesquisas ressaltam que, mesmo quando conseguem ingressar nos cursos de graduação, os discentes negros estão confinados nos cursos de baixa demanda e menor prestígio social, de tal forma que “historicamente são marginalizados da e na universidade”, conforme ressalta Santos (2015, p. 166). No âmbito da Graduação em Direito da Universidade Federal Fluminense, a política de ações afirmativas para população negra passa a ser implementada em 2013 a partir da aprovação da Lei nº 12.711/2012.

Desde o segundo semestre de 2015, a implementação da política de ações afirmativas na Faculdade de Direito da UFF tem sido objeto de diversas pesquisas realizadas por seus próprios discentes, tanto da graduação quanto mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-graduação em Sociologia e Direito (PPGSD), tendo sido coordenadas pelo Professor Doutor Delton Meirelles. Pesquisas que se dividem em dois momentos, o primeiro investigando a implementação da Lei nº 12.711/12, os sentimentos de pertencimento e exclusão dos cotistas e a percepção da comunidade acadêmica diante das mudanças que teriam ocorrido com a implementação da política, realizada entre 2015 e 2016³⁵; o segundo momento, analisando o impacto do

³⁵ Entre 2015 e 2016, a pesquisa foi realizada por estudantes voluntariamente inscritos no “Grupo de Pesquisa em Direitos Humanos, Governança e Poder”, disciplina optativa da graduação em direito da UFF, sendo posteriormente desenvolvida também por estudantes bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Essa pesquisa dividiu-se em três momentos: inicialmente, o grupo realizou a sistematização de dados públicos sobre as formas de ingresso dos estudantes (ampla concorrência ou ação afirmativa), trancamento, reprovação em disciplinas, desempenho acadêmico, nota de ingresso na universidade. Em um segundo momento, ocorreu o envio de questionários eletrônicos específicos para cada segmento da comunidade acadêmica, buscando investigar a percepção sobre os impactos da implementação da política de ações afirmativas na Faculdade de Direito, além de um questionário específico para os estudantes cotistas; por fim,

ambiente universitário nas relações interpessoais e na qualidade de vida, saúde e bem-estar dos estudantes, em especial os ingressantes por ações afirmativas, desenvolvida entre 2017 e 2018³⁶.

Diversos dados e análises sobre a implementação da política de ações afirmativas na Faculdade de Direito tem sido divulgados, seja através de trabalhos de conclusão do curso de graduação, como os realizados por Santos (2016), Silva (2017), seja através de artigos, como os desenvolvidos por Santos (2017); Santos, Coube e Silva (2017) e Santos, Almeida e Pacheco (2019), reflexões que trouxeram contribuições centrais para a pesquisa desenvolvida no trabalho de conclusão da graduação, que buscou compreender a trajetória acadêmica e profissional dos estudantes que ingressaram através da reserva de vagas durante o primeiro ano de implementação da Lei das Cotas.

Nessa medida, o presente artigo visa especificamente destacar as reflexões e análises sobre a trajetória acadêmica desses discentes, como as oportunidades e dificuldades enfrentadas ao longo do curso. A pesquisa foi realizada através do envio de questionários eletrônicos para os discentes ingressantes pela política de ações afirmativas, tanto as modalidades balizadas pela Lei das Cotas, quanto a política suplementar adotada pela universidade no ano de 2013. O questionário possuía onze questões objetivas e cinco subjetivas, tendo este artigo o objetivo de compartilhar as análises das respostas dos cotistas às questões objetivas sobre suas trajetórias acadêmicas.

Apesar do silêncio de diversos discentes e das resistências em participar das pesquisas sobre a implementação da Lei das Cotas na Faculdade de Direito da UFF, os cotistas que têm participado das investigações realizadas desde 2015 trazem elementos importantes para compreensão desse processo. Quanto a esta pesquisa sobre a trajetória acadêmica não foi diferente. Inicialmente, a pesquisa buscou

foram realizados dois grupos focais com seis estudantes cotistas da graduação em direito, buscando investigar a trajetória desses discentes antes de ingressarem na universidade, a experiência de realizar o vestibular e a vivência na Faculdade de Direito

³⁶ Entre 2017 e 2018, a pesquisa foi realizada tanto por estudantes da graduação, inscritos na disciplina optativa “Observatório da Graduação em Direito da UFF”, e por estudantes de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGSD), inscritos na disciplina optativa “Práticas de Pesquisa”, também contando com bolsistas do PIBIC

mapear a cor/raça, segundo a classificação do IBGE (branco, preto, pardo, indígena e amarelo) dos cotistas ingressantes em 2013. Quanto ao perfil racial, quatro estudantes se autodeclararam pretos (30,8%), quatro se autodeclararam pardos (30,8%) e cinco se autodeclararam brancos (38,5%), havendo uma participação equânime dos grupos na pesquisa.

Quando analisada por qual subcota os discentes ingressaram, destaca-se que 30,8% dos discentes ingressaram pela política própria da universidade (para egressos da rede pública de ensino, excetuados os colégios federais, militares e de aplicação, independente de renda ou raça/etnia), tendo todos estes se auto declarados brancos, o que indica a limitação das políticas sem recorte étnico-racial incluírem pessoas pretas, pardas e indígenas. Em contrapartida, seis dos oito discentes autodeclarados pretos ou pardos ingressaram através das cotas com recorte étnico-racial, e mesmo assim a maioria através da sub cota que independente de renda (30,8% através da que independente de renda, 15,2% através das cotas para candidatos com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo). Não obstante, a única candidata branca que não ingressou através da política suplementar da UFF, acessou a universidade através da subcota que independe do recorte socioeconômico.

Quanto ao período de ingresso na Graduação em Direito, seis discentes ingressaram no primeiro semestre de 2013 (46,2%) e sete ingressaram no segundo semestre (53,8%). A princípio, estes discentes se formariam no segundo semestre de 2017 e no primeiro semestre de 2018, respectivamente, em razão da grade curricular do curso possuir dez períodos. Apesar disso, apenas três estudantes concluíram a graduação neste período, tendo oito deles cursado no mínimo mais um período e no máximo mais três períodos, sendo cinco deles autodeclarados negros e três brancos, sendo que os cotistas brancos majoritariamente cursaram apenas mais um período, enquanto os cotistas negros cursaram no mais dois ou três períodos além dos previstos no currículo.

Logo, quanto à conclusão do curso, apenas 27,3% dos discentes concluíram a graduação em direito no tempo regulamentar, tendo 78,2% dos estudantes cursado onze ou mais períodos para concluir, sendo os cotistas negros especialmente impactados. Nessa medida, destaca-se que os discentes que ingressaram através da política de ações afirmativas enfrentam diversos obstáculos que os impedem de

concluir a graduação em direito no tempo regular, tendo um percentual de retenção maior e de conclusão do curso menor do que o apresentado pelos ingressantes por ampla concorrência. Quando perguntados sobre as razões de não ter concluído a graduação em direito no tempo regular, quatro discentes optaram por não expor os motivos, reforçando o silêncio ressaltando por Santos (2016, p. 51-60).

Seis discentes que cursaram mais de dez períodos o fizeram por três razões principais: I) mobilidade internacional; II) incompatibilidade entre a jornada de trabalho e a grade de horários da graduação; III) distância entre o local de residência e a universidade. O intercâmbio é mobilizado por apenas um estudante cotista, uma discente autodeclarada branca e que ingressou pela subcota que independe de renda. A distância entre a Faculdade e a residência também é mobilizada por apenas um discente, um cotista pardo ingressante pela cota que independe da renda. Nessa medida, majoritariamente os cotistas mobilizam a incompatibilidade do trabalho com a graduação em direito como o elemento que impossibilitou a conclusão da graduação no tempo regular. Destacam que a carga horária trabalhada tornava a frequência nas aulas difícil, realidade apontada inclusive por cotistas que estavam realizando estágio no período.

Além da incompatibilidade entre o trabalho e a vida universitária ser destacada como uma dificuldade para conclusão do curso no tempo regular, esta também foi mobilizada como um obstáculo para os discentes cotistas participarem dos programas acadêmicos, como monitoria, PIBIC, extensão e desenvolvimento acadêmico. Dos treze participantes da pesquisa, cinco relataram que não tiveram essa oportunidade em razão de não conseguirem conciliar o trabalho com essas atividades, sendo destacado por um deles que esta era a prioridade em razão da necessidade de ajudar financeiramente em casa. Desses cinco discentes, três se autodeclararam brancos e dois negros, tendo a estudante que ressaltou a necessidade de auxiliar a família financeira se autodeclarado negra.

Dentre os 54% que participaram desses programas, quatro discentes (30,7%) participaram do Programa de Monitoria com bolsa, dois (15,3%) da Monitoria Voluntária, ambos autodeclarados pardos e tendo também exercido a monitoria com bolsa; além disso, dois estudantes (15,3%) participaram do programa de extensão. Essa realidade já havia sido ressaltada por Santos, Almeida e Pacheco (2019, p. 250), que afirmam que apenas 23,5% dos cotistas da Faculdade de Direito receberam apoio

como monitoria, extensão e PIBIC, indicando o acesso restrito desse segmento a esses programas.

Também se destacou que 92,30% dos estudantes cotistas não recebeu qualquer apoio financeiro da universidade, configurando esta a resposta de doze dos treze cotistas participantes da pesquisa. Ademais, a única discente que recebeu algum auxílio, recebeu bolsa para mobilidade internacional (intercâmbio). Realidade que já havia sido registrada na pesquisa desenvolvida entre 2015 e 2016, no qual 46,1% dos cotistas informaram que não receberam qualquer auxílio, mas que este seria importante para possibilitar sua permanência na Faculdade, como afirmam Santos, Almeida e Pacheco (2019, p. 250). Portanto, nenhum dos três cotistas que ingressaram através da cota com recorte socioeconômico (renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo) participou de programas de assistência estudantil, mesmo todos estes estando incluídos como sujeitos de direito do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)³⁷. Dessa forma:

O ingresso na modalidade de ações afirmativas, em especial as cotas sociais, nas universidades por meio do SISU/ENEM, tem como característica o binômio inclusão-exclusão, pois possibilita aos grupos marginalizados o ingresso na universidade, mas ao mesmo tempo não são viabilizadas condições efetivas de permanência deste alunado (SIMÓES, 2018, p. 89).

Portanto, em um contexto em que os discentes possuem acesso limitado aos programas de assistência estudantil e acadêmicos, que contribuem para permanência, a pesquisa destacou que a continuidade da graduação ocorreu especialmente em razão da realização de trabalhos ou estágios remunerados, dos quais quatro já trabalhavam ao ingressar na universidade e seis estagiaram ao longo da graduação, seja na iniciativa privada ou em órgãos públicos. Sendo essa dedicação às atividades remuneradas colocadas como prioritárias e de difícil conciliação com a realidade universitária, inclusive gerando a retenção e conclusão fora do tempo regular do curso, bem como limitando a participação nas atividades

³⁷ O Programa Nacional de Assistência Estudantil foi instituído pelo Decreto nº 7.234/2010, com objetivo de ampliar as políticas de permanência estudantil nas universidades públicas brasileiras. Ele determina que são beneficiários do Programa os graduandos egressos da rede pública de ensino ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio.

acadêmicas.

A pesquisa ainda buscou mapear a participação desses discentes no movimento estudantil, coletivos identitários auto-organizados e associações estudantis durante a graduação. O levantamento da ANDIFES e Fonaprace (2019, p. 76) indica que essa participação tem se elevado nos últimos anos, chegando a 28,4% dos graduandos, ressaltando que a participação política é um elemento que evita a evasão e contribui para o aumento nos índices de conclusão, pois constrói um sentimento de pertencimento ao ambiente universitário, sendo ainda um motivador para os discentes darem continuidade na vida acadêmica e ingressarem na pós-graduação.

Nesse sentido, buscou-se analisar se os discentes participaram dos coletivos ou entidades presentes na Faculdade de Direito da UFF, como: I) os coletivos identitários auto-organizados (Coletivo Caó, Coletivo Lamparinas ou Coletivo Cirandeiras)³⁸; II) entidades de representação do corpo estudantil, como o Centro Acadêmico Evaristo da Veiga (CAEV), a Coordenação Regional dos Estudantes de Direito (CORED), a Federação Nacional dos Estudantes de Direito (FENED), o Diretório Central dos Estudantes (DCE) e a União Nacional dos Estudantes (UNE); III) gestão ou equipes da Associação Atlética Acadêmica Camillo Guerreiro (AAACG), incluindo a bateria e cheerleading. Dos treze discentes que participaram da pesquisa, apenas um se envolveu com a organização estudantil na Faculdade (7,69%), tendo participado de uma das equipes esportivas da AAACG. A pesquisa não buscou mapear as razões dos estudantes terem se envolvido ou não com esses espaços, se a incompatibilidade da universidade com o trabalho também foi a razão central, por exemplo, ou se outros motivos seriam mobilizados, sendo a compreensão dessa participação política uma questão para futuros trabalhos.

CONCLUSÕES OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde as pioneiras políticas de ações afirmativas para o ingresso nas

³⁸ O Caó é o coletivo de estudantes negros e negras na graduação em direito; o Lamparinas agrega os discentes LGBT e o Cirandeiras é o coletivo feminista da Faculdade.

universidades públicas, são quase duas décadas de expansão e consolidação dos programas de democratização do acesso ao ensino superior público. Processos impulsionados pela mobilização dos movimentos sociais, notadamente do movimento negro, e de setores da sociedade civil, inclusive das próprias instituições de ensino. Colocava-se na centralidade do debate público nacional a permanente desigualdade racial.

Nesse contexto, desenvolveram-se diversos levantamentos e pesquisas analisando a implementação dessas ações, notadamente fazendo um mapeamento da sua expansão ou analisando o desempenho acadêmico dos cotistas. Todavia, em uma realidade em que os tensionamentos em torno da política têm sido permanentes, bem como a avaliação da sua prorrogação encontra-se em pauta, ressalta-se a importância de ampliar essas reflexões. Nessa medida, a Lei das Cotas (nº 12.711/2012) apresentou-se como central para que a Universidade Federal Fluminense passasse a adotar políticas com recorte étnico racial. Apesar da universidade já adotar ações afirmativas desde 2007, a população negra e indígena não configura sujeito de direito da política, só tendo essa realidade se alterado por força da legislação federal.

Quando analisadas as respostas às questões objetivas sobre a trajetória acadêmica da primeira turma de cotistas do Direito UFF, destaca-se inicialmente a limitação da política sem recorte étnico racial, visto que a política suplementar da universidade possibilitou o ingresso exclusivo de discentes brancos e majoritariamente os discentes negros ingressaram através da cota racial. Além disso, ressaltou-se o quanto a questão financeira impacta a integralidade da trajetória dos discentes cotistas na universidade. Seja por precisar auxiliar à família ou para conseguir permanecer na universidade, os estudantes cotistas realizam atividades remuneradas concomitantemente ao ensino superior, seja através de trabalho ou estágio, majoritariamente não acessando as políticas de assistência estudantil, nem mesmo quando ingressaram na cota com recorte de renda e portanto configuram sujeito de direito do PNAES.

Essa realidade concreta dos discentes atravessa toda sua trajetória acadêmica e gera uma situação de conflito permanente, pois mesmo quando desejam estar mais ativamente participando das oportunidades internas à instituição, acabam não encontrando possibilidades de compatibilizar a carga horária do trabalho/estágio com

as possibilidades do ensino superior, tendo assim participação limitada nos programas acadêmicos, nos movimentos políticos internos e enfrentando maiores obstáculos para concluir a graduação no tempo regular.

Nessa medida, apesar da política de ações afirmativas ter avançado na democratização do ingresso, não apenas a permanência permanece sendo um debate central, mas também a formação e experiências concretas que esses discentes estão podendo participar, sendo a questão financeira um obstáculo importante e limitador da participação ativa na vida universitária, desafios que são imprescindíveis serem refletidos e enfrentados para nortear a avaliação da implementação dos programas e da concretização dos objetivos das políticas antirracistas no país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, André A.; TEIXEIRA, Moema de Poli (orgs). **Censo étnico-racial da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal do Mato Grosso:** dados preliminares. Niterói: EdUFF, 2003.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *In:* http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/lei/l12711.htm.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *In:* http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016.** Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. *In:*

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/12052016-PORTARIA-N_ORMATIVA-13-DE-11-DE-MAIO-DE-2016-E-PORTARIA-N-396-DE-10-DE-MAIO-DE-2016.pdf.

CARVALHO, José Jorge de. Inclusão étnica e racial no ensino superior: um desafio para as universidades brasileiras. *In: Série Antropologia*, nº 382, 2005, Brasília, p. 1-14.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico. *In: Revista USP*, n. 68, São Paulo, p. 88-103, 2006.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas da. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. *In: As minorias e o Direito*, Brasília: Conselho da Justiça Federal, 2002, p. 86-153.

GONZALEZ, LÉLIA; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Verônica Toste; VENTURINI, Anna carolina. **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *In: Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, p. 5-12, 1990.

HERINGER, Rosana e FERREIRA, Renato. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período de 2001-2008. *In: Observatório da Jurisdição Constitucional*, Brasília, 2011/2012.

MORENO, Ana Carolina. Negros representam apenas 16% dos professores universitários. G1. 2018. *In:* <https://g1.globo.com/educacao/guia-decarreiras/noticia/2018/11/20/negros-representam-apenas-16-dos-professoresuniversitarios.ghtml>.

ROCHA, Cármem Lúcia Antunes. Ação afirmativa: o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica. *In: Revista de informação legislativa*, v. 33, n. 131,

Brasília, 1996, p. 283-295.

SANTOS, Erlí Sá dos. ALMEIDA, Matheus Guarino Sant'Anna. PACHECO, Heloisa de Faria. Ações afirmativas na universidade: retratos de uma pesquisa sobre a inserção da política de cotas em uma Faculdade Pública de Direito. *In: GIANEZINI, Kelly; RODRIGUES, Adriane Bandeira (orgs). Políticas públicas no século XXI.* Criciúma, SC: UNESC, 2019, p. 242/263.

SANTOS, Erlí Sá dos. **Políticas afirmativas de inclusão racial e social na Faculdade de Direito da UFF:** uma pesquisa, uma leitura. 2016. 75 f. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Graduação em Direito da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2016.

SANTOS, Erlí Sá dos; COUBE, Roberta Jardim e SILVA, Youssef Rodrigues Crespo da. Ações afirmativas na Faculdade de Direito da UFF: interpretações acerca do silêncio em uma pesquisa. *In: II Seminário Internacional de Direitos Humanos,* Niterói, Anais do Grupo de Trabalho 09, p. 149-173, 2017.

SANTOS, Sales Augusto dos. **O Sistema de Cotas para Negros da UnB: um balanço da primeira geração.** Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

TRAGTENBERG, Marcelo Henrique Romano. O programa de ações afirmativas da UFSC: fundamentos e resultados preliminares. *In: SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). As cotas para negros no tribunal: a audiência pública do STF.* São Carlos: EDUFSCar, 2012.

Capítulo 10

ARTE AFRO- BRASILEIRA: DO INVISÍVEL AO VISÍVEL

**Janete Santos da Silva
Monteiro de Camargo**

ARTE AFRO-BRASILEIRA: DO INVISÍVEL AO VISÍVEL

AFRO-BRAZILIAN ART: FROM THE INVISIBLE TO THE VISIBLE

Janete Santos da Silva Monteiro de Camargo³⁹

Graduada em Letras (UNESPAR-Campus Campo Mourão)

Graduada em Música e Artes Visuais (UEM-Maringá)

Especialização em Língua Portuguesa e Educação especial (UNIVALE)

Professora de Arte, Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED)

Integrante do Grupo de pesquisa em Arte Educação e Imagens (ARTEI/UEM-Maringá)

Resumo: No período colonial, a Arte Afro-brasileira era considerada inferior. Hoje muitos avanços ocorreram, muitos artistas conseguiram se consagrar trabalhando com a temática Afro, mas ainda precisamos avançar muito mais. Deste modo, o tema da presente pesquisa surgiu a partir de uma vasta revisão bibliográfica e documental, acerca da Arte Afro-brasileira. Trata-se de uma ampliação de reflexões publicadas no formato resumo expandido intitulado “A invisibilidade da Arte Afro-brasileira”, publicado nos anais do XI Congresso Nacional de Pesquisa em Educação. Após a retomada e ampliação das reflexões depreendemos que Arte Afro-brasileira ainda é pouco pesquisada e que os artistas possuem dificuldade em divulgar suas produções artísticas, por conta do racismo iniciado no período colonial, mas ainda vigente na sociedade contemporânea. Pensando nisso, esta investigação procura refletir sobre a dificuldade dos artistas afro-brasileiros têm na inserção no mercado artístico, por conta dos padrões artísticos serem estabelecidos pela branquitude. Nos resultados e discussões evidenciamos a educação e os museus como protagonistas da divulgação da cultura afro-brasileira. Evidenciamos essas instituições como um elemento fundamental no combate ao racismo, na divulgação e valorização da Arte Afro-brasileira. Entendemos que a cultura Afro-brasileira constitui parte da formação histórica do Brasil e por isso é de suma importância seu estudo em todas as instituições formais e não-formais, principalmente nas instituições escolares e nos museus.

Palavras-chave: Arte Afro-brasileira. Visível. Racismo.

³⁹ Especialista-janetessmc@gmail.com

Abstract: In the colonial period, Afro-Brazilian Art was considered inferior. Today many advances have taken place, many artists have managed to establish themselves working with the Afro theme, but we still need to advance much more. In this way, the theme of the present research arose from a vast bibliographical and documentary review, about Afro-Brazilian Art. It is an expansion of reflections published in the expanded abstract format entitled "The invisibility of Afro-Brazilian Art", published in the annals of the XI National Congress of Research in Education. After the resumption and expansion of reflections, we realized that Afro-Brazilian art is still little researched and that artists have difficulty in promoting their artistic productions, due to the racism that started in the colonial period, but still in force in contemporary society. With this in mind, this investigation seeks to reflect on the difficulty that Afro-Brazilian artists have in entering the artistic market, due to the artistic standards being established by whiteness. In the results and discussions, we highlight education and museums as protagonists of the dissemination of Afro-Brazilian culture. We highlight these institutions as a fundamental element in the fight against racism, in the dissemination and valorization of Afro-Brazilian Art. We understand that Afro-Brazilian culture is part of the historical formation of Brazil and that is why its study in all formal and non-formal institutions, especially in school institutions and museums, is extremely important.

Keywords: Afro-Brazilian art. Visible. Racism.

Introdução:

Esta pesquisa, de revisão bibliográfica e documental foi construída a partir de clássicos como: Conduru (2007, 2013), Mattos (2020) e dos documentos: BNCC (2017), LDB (1996), surgiu a partir da necessidade de promover reflexões acerca da dificuldade do artista afro-brasileiro se inserir no mercado das artes.

Esta investigação foi norteada pelas seguintes indagações:

O que caracteriza um artista Afro-brasileiro?

Por que a Arte Afro-brasileira é invisibilizada?

De que forma algumas instituições podem contribuir para a divulgação da cultura afro-brasileira e no combate ao racismo?

Assim, é necessário haver algumas reflexões a respeito do tema, devido a sua relevância e complexidade.

Métodos e materiais

Como procedimento de pesquisa nos utilizamos do método de revisão bibliográfica e documental, para que assim, investigássemos materiais em bibliotecas virtuais, livros impressos e virtuais, com a finalidade de respondermos as indagações norteadoras desta pesquisa.

Arte e o artista afro-brasileiro

Antes de inciarmos as discussões acerca do racismo recorrente na vida e obras de artistas afros, é importante definir rapidamente o conceito de arte afro-brasileira Conduru (2013), Mattos (2020), definem Arte Afro-brasileira como um conjunto heterogêneo de ideias, práticas e obras, que se configurou em meados do século XX, também ressaltam que pra ser artista Afro não é necessário ser preto ou pardo, pode ser até um artista branco estrangeiro erradicado no Brasil, o que define o artista Afro-brasileiro é a produção de obras que divulgam a cultura dos africanos.

A Arte Afro-brasileira se manifesta no campo artístico nas linguagens da dança, música e artes plásticas (Conduru, 2007), embora a presença Afro seja sentida como uma forte presença na comida, na fala, na música, na dança, nos gestos, desde o século XVI, a plasticidade africana parece difusa, aflorando com mais clareza de quando em vez, podendo ser detectada com precisão apenas aqui e ali. (Conduru, 2007, p.14).

Com isso, é possível inferir que a Arte Afro-brasileira é invisibilizada, pouco estudada e divulgada, embora seja ampla e complexa e tenha contribuído fortemente para a formação da cultura brasileira. O professor pesquisador e crítico de Arte, Valladares (1968. p. 97-98), contextualiza a invisibilidade do artista Afro-brasileiro no século XIX.

A dificuldade imposta aos pretos é a mesma que ocorre aos indivíduos de qualquer outra etnia, sempre de acordo com a adequação econômica. Diante dessa correlação de condição racial e de condição de riqueza, negros são pouco frequentes nas atividades restritas e sofisticadas dos estratos sociais. Essa demarcação tornou-se incisiva a partir do fim do século dezenove no decorrer dos novecentos, e de modo mais nítido em pleno tempo presente, nesta data, quando se aceita como produção artística toda a série de atividades, atitudes e coisas decorrentes do anseio de nobilitação, da necessidade de valorização dos participantes da sociedade esnobe, pouco se exigindo da qualidade artesanal e compromisso cultural nas manifestações artísticas.

Pelos estudos de Valladares, a Arte do artista Afro-brasileiro é invisibilizada pela sua condição social e racial e que a sociedade contemporânea valoriza a Arte produzida pela classe dominante, independente do compromisso cultural nas manifestações artísticas. Sabemos que a Arte afro-brasileira reflete a cultura e identidade dos povos africanos, por isso deve ser mais pesquisada e divulgada. Hoje a Arte Afro-brasileira está sendo divulgada com mais facilidade, devido ao trabalho dos movimentos sociais, mas acreditamos que é necessário que ocorra um protagonismo ainda maior do artista afro-brasileiro.

Mattos (2020, p.16) comenta que na trajetória profissional do artista afro na atualidade, surgem questões como a origem e a qualidade de suas relações interpessoais ou interinstitucionais. Neste contexto, podem surgir situações que exigem do artista a emissão de um discurso próprio de pertencimento etnicorracial. Também ressalta a dificuldade da divulgação da Arte Afro-brasileira:

No caso das artes de origem negra, o racismo dificultou sua visibilidade, estudo, divulgação e aceitação no ramo operacional da cultura e arte nacionais. Não obstante, processos históricos, sociais e políticos em favor da população afrodescendente favoreceram transformações desse contexto, tornando o meio da arte de hoje mais receptivos às diversidades de criações visuais. (MATTOS, 2020, p.127)

Desta forma, percebemos que o racismo está muito presente na Arte Afro-brasileira, causando assim sua invisibilidade, devido processos de luta contra-hegemônica, hoje essa Arte conseguiu um pouco mais de visibilidade, mas ainda precisamos avançar mais para que a Arte Afro-brasileira ganhe cada vez mais espaço de divulgação e conquiste frequente valorização.

O autor Conduru (2013), destaca a invisibilidade da Arte Afro-brasileira, comenta que no caso brasileiro, é um silêncio quase completo que paira sobre as artes africanas e suas influências na formação da Arte no Brasil, seja antes ou depois do modernismo, tanto nas mostras permanentes dos museus, quanto nas mostras temporárias e chega a questionar o porquê deste silêncio sobre as contribuições das artes plásticas africanas para a formação das artes plásticas no Brasil.

Infelizmente, pelas pesquisas dos autores já apresentados inferimos que o racismo está por trás desse silêncio.

Emanuel Araújo escreve a apresentação do livro África em Artes, escrito por Bevilacqua (2015, p. 05), e argumenta que o olhar imperialista e os impulsos tirânicos das potências ocidentais quiseram relegar a Arte Africana ao quadro funcional, religioso e social. Esse desinteresse pela Arte Africana é entendida por nós como racismo, como uma hipocrisia impregnada numa sociedade que segregava e excluía o que não se encaixa dentro dos padrões estabelecidos pela classe dominante/branquitude.

Conduru (2013), reforça que hoje os diálogos entre a arte e problemática social afro-brasileira constituem uma vertente na produção de Arte no Brasil, à qual a crítica e a história da Arte não podem se furtar de pensar e fruir. Também comenta que a invisibilidade a respeito da cultura Afro é historicamente construída.

Sendo assim, salientamos que o racismo está muito presente nas produções artísticas Afros, uma vez que a visão eurocêntrica tenta a qualquer custo prevalecer e apagar a linguagem artística africana. Relegam o quadro funcional, religioso e local presente na arte afro, deixando-a a segundo plano. Por isso, grande parte da Arte afro-brasileira é usada como forma de denúncia urgente e necessária das desigualdades sociais.

De acordo com Santana (2016), o artista negro sempre esteve presente na história da civilização brasileira, desde o período colonial e imperial, nesta época eles estavam impregnados de talha, escultura, arquitetura, ourivesaria, porém com a criação da academia imperial de Belas Artes, o processo de institucionalização dificultou a inclusão do artista negro, por conta de suas condições socioeconômicas, contudo no ano de oitocentos os artistas Arthur Timótheo da Costa, Benedito José Tobias, Emmanuel Zamor, Estevão Silva, Firmino Monteiro, Horácio Hora, João Thimótheo da Costa e Rafael Pinto Bandeira, são os artistas negros que se sobressaíram na Arte proposta pela academia, são artistas que retratam em suas pinturas o negro/a em situações do cotidiano, ou como personagens protagonistas de uma cena que se pode observar a beleza, características próprias do ser, sua beleza enquanto pessoa, indivíduo, figura humana.(SANTANA, 2016).

Apesar de existirem inúmeros artistas Afro-brasileiros, poucos se sobressaem e conseguem a inserção no mercado da Arte. No entanto, a dificuldade do artista Afro

divulgar seus trabalhos sempre existiu e essa barreira foi e está sendo rompida lentamente. Lembramos que a representação visual exaltando a figura do negro, suas características que representam uma etnia é de extrema importância para possibilitar o resgate da valorização da cultura Afro e uma quebra do racismo, impregnado na sociedade antiga e atual.

Divulgação da cultura Afro-brasileira e combate ao racismo

A Arte, sem dúvida, tem um papel fundamental no combate ao racismo e na valorização da Arte negra. Nascimento (2004), comenta que o Teatro Experimental do Negro (TEN), surgiu no Rio de Janeiro (1944- 1968) e se propunha resgatar no Brasil, os valores da cultura negra e da cultura negro-africana negados pela elite dominante desde os tempos da colônia, imbuídos de conceitos pseudo-científicos da inferioridade da raça negra. Pensando nisso, o TEN propõe trabalhar a valorização social do negro do Brasil, através da educação, cultura e da Arte. Comenta que para isso agiam de duas frentes, de um lado promovendo a denúncia dos equívocos e da alienação dos estudos Afro-brasileiros e do outro fazer com que o próprio negro tivesse consciência da situação objetiva em que se achava inserido. Além de alfabetizar cerca de seiscentos integrantes do grupo teatral, era necessário ensiná-los a encenar e após seis meses de aulas, debates e exercícios os primeiros artistas foram formados e em 8 de maio de 1945, o TEN se apresentou seu espetáculo fundador.

O teatro experimental do Negro foi uma das primeiras manifestações artísticas que desenvolveram trabalhos pedagógicos com o intuito de valorizar a cultura Afro, mas durou apenas quatro anos, porém conseguiu grandes vitórias para a população negra, que foram a alfabetização e a formação artística de muitos integrantes do grupo e com isso, desempenhou um papel significativo na consciência política e social dos participantes do grupo.

O pesquisador Valladares (1968), ressalta que há artistas brancos, nos diferentes países que realizaram obras enaltecendo os costumes e valores culturais afro-brasileiros e cita autores como Tarsila do Amaral, Lazar Segall, Alberto da Veiga Guignard, Lucílio de Albuquerque, Cândido Portinari, Noêmia Djanira, José Pancetti e o mestiço Thomaz Santa Rosa. O autor ressalta que enquanto o artista branco

enaltecendo o negro, o artista Afro-brasileiro é destinado a produzir valores emocionais para a comunidade. Temas como futebol, candomblé, macumba, escola de samba e o carnaval, formam um vasto mundo de estesia, para refletir o vínculo africano, no negro ou no mestiço com o compromisso cultural de inventar, compor e suprir a vida emocional das comunidades.

Verificamos que tanto artistas brancos, quanto negros contribuem para a visibilidade do arte Afro-brasileira.

De acordo com Gomes (2003), cabe aos educadores compreenderem como os diferentes povos ao longo da história classificaram a si mesmos e aos outros e como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como isso interfere na construção da auto-estima e de uma escola democrática. Comenta que a cultura negra é uma particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico-racial específico em contato com outros povos e essa cultura faz parte do modo de vida do brasileiro, independente do seu pertencimento étnico-racial. (GOMES, 2003, p. 77). A autora ressalta:

Uma alternativa para a construção de práticas pedagógicas que se posicionem contra a discriminação racial é a compreensão, a divulgação e o trabalho educativo que destaca a radicalidade da cultura negra. Essa é uma tarefa tanto dos cursos de formação de professores quanto dos profissionais e pesquisadores/as que já estão na prática. (GOMES, 2003, p.77).

Diante da reflexão acima, destacamos a importância da disciplina de Arte no processo de combate ao racismo e valorização da cultura Afro-brasileira, e também o quanto é importante que os educadores de todas as disciplinas trabalhem com a temática Afro e com isso estarão contribuindo para a divulgação e valorização da cultura negra. Enfatizamos principalmente a figura do educador da disciplina de Arte no processo de ruptura com o eurocentrismo e um olhar mais atento para a cultura Afro-brasileira. A disciplina é contemplada pelas seguintes linguagens: música, dança, Artes visuais e Artes cênicas. Todas essas linguagens podem trazer à tona artistas Afros de todo território nacional e africano, estabelecendo um elo entre o Brasil o Afro-Brasil e o Afro-África. Cabe a este educador realizar um planejamento sistematizado que possa contribuir para que o racismo latente na Arte Afro-brasileira seja extinguido.

Inferimos que além da escola ter um dever de divulgar a Arte Afro-brasileira, também os museus têm essa função. O artista, curador e diretor do museu Afro-Brasil,

localizado no Parque Ibirapuera, em São Paulo, apresenta em sua carreira profissional milhares de mostras culturais com o objetivo de divulgar e valorizar a cultura Afro-brasileira. Por exemplo a mostra “Negras memórias, memórias de negros O imaginário Luso-afro-brasileiro e a herança da escravidão”, realizada no ano de 2003, em São Paulo.

De acordo com Nascimento (2003) a exposição “Negras Memórias”, é um resultado de 20 anos de pesquisa e de arqueologia, do artista plástico, curador e diretor do museu Afro Brasil, Emanoel Araújo, a mesma já foi apresentada no Rio de Janeiro em 2001, inaugurada no dia 20 de novembro, como uma homenagem ao Zumbi de Palmares, chega a São Paulo com o acréscimo da palavra luso. traz à luz a identidade racial de nomes como Teodoro Sampaio, André Rebouças, Juliano Moreira, Manoel da Cunha e Machado de Assis, entre outros, e tira do panteão dos mitos e lendas, colocando no lugar reservado aos heróis nacionais, nomes como Zumbi dos Palmares, José do Patrocínio e João Cândido. A mostra traz destaque para as máscaras africanas, registros fotográficos que comprovam a existência de classe média negra, no século XIX, roupas de rituais sagrados, peças de manifestações folclóricas de origem lusitana, tendo os negros como guardiões e também mostra as personalidades negras que marcaram a história do país, como Grande Otelo, Pelé, Garrincha, Luís Gama, Agnaldo Manoel dos Santos, Mestre Valentim, Mãe Senhora, Dona Aninha e Dona Menininha do Gantois.

Emanoel Araújo, comenta sobre a exposição.

Rever a questão da memória é o que se propõe nesta exposição. A memória negra no Brasil, a memória do negro no Brasil. Negras memórias, em primeiro lugar, memórias do estigma que alimenta o preconceito, tendo como principal motivo o legado do cativeiro. Do estigma de longos e permanentes discursos de bem-intencionada denúncia e de tantos estudos acadêmicos sobre a escravidão, por certo importantes achegas a essa arqueologia que, aos poucos, dolorido, que deixou chagas ainda não de todo fechadas, no confronto com a impunidade de tanta barbárie perpetrada contra uma raça humana. (ARAÚJO, 2019, p. 265).

Desta forma, o autor reforça a necessidade de resgatarmos estudos, pesquisas, exposições, unirmos as Ciências Sociais à Arte para divulgarmos e valorizarmos as produções artísticas, tanto de artistas afro-brasileiros, quanto de artistas brancos que produzem obras com a temática Afro-brasileira.

Como divulgação da Arte Afro-brasileira, sem dúvida é um dos mais importantes acervos a obra “A mão afro-brasileira”, na qual o idealizador Emanoel Araújo (2019, p. 81), ressalta que a obra suscitou ampla pesquisas acerca das artes plásticas, música, literatura, dos usos e costumes no Brasil, era gigante a proposta, que teve o objetivo de recuperar ao menos parcialmente, a participação do homem negro e mestiço na formação cultural do Brasil. Além da consulta de uma vasta bibliografia, foram consultados diversos artigos, ensaios, depoimentos de viajantes que estiveram aqui durante o período da escravidão, documentos históricos, etc. O projeto de edição do livro traz uma discussão acerca da historiografia brasileira, mudando a imagem do homem negro e mestiço, tratando-o como elemento fundamental na formação da cultura brasileira. Nela há registro de diversos artísticos em vários períodos da História da arte.

Se percorreremos a carreira artística e a profissão de museólogo de Emanoel Araújo, verificaremos que suas contribuições para a valorização da Arte Afro-brasileira é gigantesca, contribuindo para o combate ao racismo e com a visibilidade da Arte Afro-brasileira.

Políticas públicas: Lei n. 10.639 /03 e BNCC

Depois da pressão de diversos movimentos sociais para que houvesse a valorização da identidade negra e da arte afro, as políticas públicas foram sendo elaboradas, discutidas e aprovadas. A aprovação e promulgação da Lei n. 10639 /03, foi uma das mais assertivas para o processo de visibilidade da arte dos artistas Afros, na qual altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e normatiza a obrigatoriedade do ensino referente a História e Cultura Afro-brasileira em todo o âmbito escolar, principalmente nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras , nesta mesma Lei, também fica marcado em calendário escolar o dia 20 de novembro como o dia Nacional da Consciência Negra. (BRASIL, 2003).

Com a aprovação desta Lei, os estabelecimentos de ensino passaram a promover discussões e a realizar exposições de trabalhos dos estudantes acerca da temática afro, desenvolvido por docentes de todas as áreas do conhecimento, principalmente as disciplinas de Arte, Língua Portuguesa e História. Com isso houve

um avanço significativo na divulgação e valorização da cultura afro-brasileira e isso, sem dúvida, contribui para que a cultura afro-brasileira seja visibilizada e valorizada no âmbito escolar e consequentemente ampliada para toda a sociedade.

O documento mais recente que norteia todo o ensino fundamental, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular Nacional), (2017) em vários momentos valoriza o ensino da cultura afro. No documento, o ensino de Arte é pautado em competências, sendo que a competência três está intimamente relacionada com o ensino da arte afro-brasileira. Pesquisar e conhecer diferentes matrizes estéticas e culturais principalmente aquelas manifestas na Arte e nas culturas que representam a identidade brasileira, sua tradição e manifestações contemporâneas reelaborando-se nas criações em Arte (BRASIL, 2017, p.198).

Fica claro que as políticas públicas contribuem muito para que ocorra a valorização da cultura Afro ocorra em nosso país, embora essas políticas sejam aplicadas lentamente, e na maioria das vezes somente após pressões de movimentos sociais, elas são sempre bem-vindas, porque corroboram para uma educação mais justa, humana e de qualidade.

Portanto, as barbáries contra a população negra devem ser extinguidas de uma vez por todas, precisamos fazer valer o artigo 5º da Constituição federal que prega que todos são iguais perante a Lei. E também continuar lutando para que instituições formais e não-formais problematizem e divulguem a cultura Afro-brasileira para que assim os padrões estabelecidos pelo eurocentrismo sejam extinguidos.

Discussão e resultados

Os resultados dessa investigação são registros que evidenciam que a Arte dos artistas Afro-brasileiros é vista desdém e racismo e isto dificulta a visibilidade da Arte deles, por isso é tão comum a Arte afro estar diretamente ligada a política e as lutas sociais.

Pesquisas com este tema são de suma importância para que possamos contribuir para o aumento da visibilidade da Arte Afro no Brasil, e desta forma regatarmos a cultura de nossos ancestrais.

Avançamos bastante com relação ao tema abordado, mas ainda precisamos avançar muito mais e assim garantir a inserção da Arte Afro-brasileira no mercado da Arte.

Considerações finais

Com a presente pesquisa fica evidente que a Arte Afro-brasileira é frequentemente vítima de racismo, ora explícito, ora implícito e devemos combater esse preconceito através de lutas juntamente com os movimentos sociais e também realizando políticas afirmativas dentro das instituições escolares e dos museus, somente assim conseguiremos a valorização e divulgação da cultura Afro-brasileira.

É necessário que o artista esteja consciente do quanto a Arte Afro pode ser usada como instrumento de política, combatendo assim as desigualdades sociais presentes neste país e que foram ampliadas devido o contexto atual de pandemia.

A Arte Afro-brasileira é ampla e muito diversificada, contemplando inúmeros artistas negros e brancos que lutam pelos ideais africanos. A luta contra o preconceito da Arte dos artistas Afros deve ser intensificada, ganhando cada dia mais adeptos, para que desta forma possamos romper com a branquitude predominante nas Artes.

Referências

- ARAÚJO, Emanoel. **Negras memórias, memórias de negros o imaginário luso-afro-brasileiro e a herança da escravidão.** In: O Universo de Emanoel Araújo. São Paulo: Capella, 2019, p. 265-269.
- ARAÚJO, Emanoel. **Introdução e proposição A mão afro brasileira.** In: LEAL, Cláudio, (org.). O universo de Emanoel Araújo. São Paulo: Capella, 2019, p.281-285.
- BEVILACQUA, Juliana Ribeiro da Silva; SILVA, Renato Araujo da. **África em Artes,** São Paulo: Museu Afro Brasil, 2015.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular: educação infantil e ensino fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em 05 dez. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicacompileado.htm. Acesso em 25 jan. 2020.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, dez 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 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.

CONDURU, Roberto. **Pérolas negras – primeiros fios: experiências artísticas e culturais nos fluxos entre África e o Brasil**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

CONDURU, Roberto. **A arte afro-brasileira**. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação. Nº 23, mai/jun/jul/ago, 2003.

MATTOS, Nelma Cristina Silva Barbosa de. **Arte afro-brasileira: identidade e artes visuais contemporâneas**. 1 ed. São Paulo: Paco editorial, 2020.

NASCIMENTO, Abdias do. **Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões**. Estudos Avançados. São Paulo, USP, vol.18, n.50, jan.-br. 2004. pp. 209-224.

NASCIMENTO, Carla. **Exposição “Negras Memórias”, chega a São Paulo**. Folha de São Paulo on-line, 2003. Disponível em:
<https://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u3l0966.shtml>. Acesso em 25 jan. 2021.

SANTANA, Roseli G. **A imagem do negro nas artes visuais do Brasil: virada de paradigma, desafios e conquistas no ensino de História e Cultura Afro-brasileira**, 2016.

VALLADARES. **O negro brasileiro nas artes plásticas**. International center for the Arts Off the Americas at the Museum of Fine Art. Houton.1968.

Capítulo 11

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS AFRICANAS E AFRO- BRASILEIRAS COMO FERRAMENTA ANTIRRACISTA

Lucileia de Souza Baptista

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS COMO FERRAMENTA ANTIRRACISTA

Lucileia de Souza Baptista

Graduação em Serviço Social - Universidade Federal Fluminense – (UFF) Pós-

Graduação Lato Sensu em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras.(IFRJ) Pós-Graduanda Lato Sensu – Análise e Políticas para População Negra (UFF). E-mail :lucileiadm17@gmail.com

RESUMO

Diante de um mundo marcado por inúmeras contradições, somos ao longo da vida continuamente coagidos a enfrentar barreiras que, para muitos, são invisíveis. Uma delas, para a autora deste trabalho, foi o desafio de promover o empoderamento da própria filha de sete anos de idade, ajudando-a a compreender a diversidade e a combater os preconceitos vivenciados na escola em que estudava, onde ela era a única negra da turma. Tal fato inspirou o *Projeto Abayomi – encontro precioso*. Um projeto educacional para aplicação da Lei 10.639/2003 em escolas do Ensino Fundamental I, educação regular e especial, cujo intuito é enaltecer a valiosa participação da população negra na formação cultural, econômica, política e social do Brasil a partir de oficinas artísticas das mais diversas linguagens. Tal vivência levam-nos a enxergar elementos que até então estavam limitados à prática, despertando o desejo de aprofundamento pelas questões teóricas que pudessem colaborar para encontrar novas formas de aplicação da Lei Federal 10.639. São muitos desafios ainda velados, que podem ser observados através da resistência por parte das direções e do corpo docente dos espaços escolares quanto à aplicação da Lei 10.639. A contação de histórias africanas e afro-brasileiras deseja ser uma, entre tantas outras formas de ocupação nos espaços de educação, a fim irradiar a partir de seus sujeitos a diversidade étnico-racial e contribuir para a valorização da cultura, ancestralidade e

história africanas, as quais colaboraram na construção da nossa identidade, isto é, da identidade brasileira.

PALAVRAS-CHAVE

Educação; Lei Federal 10.639; Abayomi.

ABSTRACT

Faced with a world marked by contradictions, we are constantly coerced throughout life to face barriers that, for many, are invisible. One of them, for the author of this work, was the challenge of promoting the empowerment of her seven-year-old daughter, helping her to understand diversity and to combat the prejudices experienced at the school where she studied, where she was a single black woman from class. This fact inspired the Abayomi Project - a precious encounter. An educational project for the application of Law 10.639 / 2003 in Elementary Schools I, regular and special education, whose aim is to praise the valuable participation of the black population in the cultural, economic, political and social formation of Brazil from the most artistic workshops different languages. Such experience leads us to see elements that until then were in practice, arousing the desire to deepen the theoretical issues that could collaborate to find new ways of applying Federal Law 10.639. Many challenges still veiled, which can be observed through the resistance on the part of the children and the teaching staff of the school spaces regarding the application of Law 10.639. The storytelling of African and Afro-Brazilian stories wishes to be one, among many other forms of occupation in the spaces of education, an end to radiate from its subjects the ethnic-racial diversity and contribute to the valorization of African culture, ancestry and history, which collaborated in the construction of our identity, that is, of the Brazilian identity.

KEYWORDS

Education; Federal Law 10.639;Abayomi.

INTRODUÇÃO

“A capacidade de afetar e ser afetado pelo outro, pelo entorno, é fundamental para um processo educativo que se propõe voltado para a compreensão e respostas das diferenças que nos constitui como sujeitos do cotidiano.”

Azolda Loretto da Trindade

Dante de um mundo marcado por inúmeras contradições, somos ao longo da vida continuamente coagidos a enfrentar barreiras que, para muitos, são invisíveis. Uma delas, para a autora deste trabalho, foi o desafio de promover o empoderamento da própria filha de sete anos de idade (2016), ajudando-a compreender a diversidade e a combater os preconceitos vivenciados na escola onde estudava, na qual ela era a única negra da turma. Tal fato inspirou o *Projeto Abayomi – encontro precioso*. Um Projeto educacional para aplicação da Lei 10.639/2003 em escolas do Ensino Fundamental I, educação regular e especial, cujo intuito é enaltecer a valiosa participação da população negra na formação cultural, econômica, política e social do Brasil a partir de oficinas artísticas das mais diversas linguagens. *Abayomi – encontro precioso* tem proporcionado à autora, além de muita emoção, uma responsabilidade e fortalecimento com sua identidade e ancestralidade. Em 2014, a autora tive a oportunidade de trabalhar no “Projeto Aluno Presente”, da Associação Cidade Escola Aprendiz em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, e com o apoio da Fundação *EducationAboveAll* (Qatar), por meio do programa internacional *Educate a Child*. O “Projeto Aluno Presente” tem a missão de promover ações para garantir o direito de acesso à educação básica para as crianças e adolescentes da cidade do Rio de Janeiro, atuando principalmente na identificação e localização daqueles que não foram matriculados e na prevenção da evasão escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O projeto fundamentou-se em uma base conceitual que visava definir e compreender o significado do fenômeno da criança fora da escola, o papel da escola, da educação escolar e integral, assim como das redes de proteção local, e as formas de prevenção e erradicação da infrequência e da evasão escolar. Tais vivências levam-nos a enxergar elementos que até então se limitavam à prática, despertando o

desejo de aprofundamento pelas questões teóricas que pudessem colaborar para encontrar novas formas de aplicação da Lei Federal 10.639/2003 como “ação afirmativa” antirracista na contramão das instituições de ensino.

Nessa ótica, este artigo (resultado do trabalho de conclusão de curso de especialização em “Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras) “A contação de histórias africanas e afro-brasileiras como ferramenta antirracista” foi inspirada em experiências pessoais de organização e realização de oficinas, visando difundir o aporte cultural africano à formação histórica brasileira. O conhecimento proporcionado pelo curso *lato sensu*, propiciou uma adequada compreensão dos motivos pelos quais a história e culturas africanas e afro-brasileiras continuam à margem dos currículos escolares, a despeito da Lei 10.639/2003. Portanto, a primeira motivação para a produção deste trabalho é marcada pela subjetividade: os afetos e as afetações ocorridas no percurso profissional da autora. A presença dessa categoria é resultado de uma escolha pensada e realizada com fundamento na certeza do poder (e da necessidade) de caminhar e transformar. No campo acadêmico, a decisão de não excluir a total subjetividade, representada pelo ato de assumir os afetos, pode se respaldar, entre outros, nas reflexões sobre obras como a de David Le Breton (2009), que destaca neste trecho:

Embora os sentimentos ou emoções não sejam fenômenos unicamente fisiológicos ou psicológicos, eles não são deixados ao acaso ou à iniciativa pessoal de cada ator. (...) As emoções nascem de uma avaliação mais ou menos lúcida de um acontecimento presenciado por um ator provido de sensibilidade própria. Elas são pensamentos em ação, dispostas num sistema de sentidos e de valores.⁴⁰

METODOLOGIA DA PESQUISA

Evitando correr o risco de ficar cega emocionalmente diante da realidade concreta, recorremos à metodologia clássica da observação sociológica, mediante a formulação de um questionário qualitativo aplicado junto aos contadores de histórias africanas e afro-brasileiras, principalmente do *Grupo Ujima*. As entrevistas foram realizadas através de um questionário estruturado e aplicado em outubro de 2019,

⁴⁰LE BRETON, 2009, p.11.

para verificar a dinâmica da contação de histórias negras diante da aplicação da Lei 10.639/2003 e seus reflexos nas crianças beneficiadas com este trabalho.

As desigualdades étnico-raciais e invisibilidade da História Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares

Sendo os modos de representação herdeiros da História, as experiências e vivências são encarnadas nas palavras, nos discursos e nas imagens que constituem a rede de significações, elas próprias impregnadas dos traços e da luta em defesa de valores e concepções da imagem de si e do mundo. (D'ADESKY, 2018 p.19)

O processo de institucionalização da educação no Brasil ocorreu lentamente e de forma excludente. Desde o período colonial até nossos dias, em pleno século XXI ainda presenciamos o preconceito racial nas instituições de ensino. Ouvimos queixas dos nossos filhos, compartilhamos dos seus sofrimentos e das suas inquietações. Essa realidade é muito cruel, pois observamos e vivenciamos o racismo estrutural ainda permeando as instituições que deveriam acolher, proteger e educar. Contudo, não podemos jamais ignorar o processo de resistência e luta dos que contribuíram ativamente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para alcançar concretamente essa sociedade, entendemos que as crianças, principalmente as crianças negras⁴¹ devem ser educadas para que compreendam o pertencimento de todos à mesma humanidade. As crianças negras devem ser fortalecidas, de modo que não se fragilizem diante das discriminações e preconceitos existentes na sociedade. Entender que a cor da sua pele e seu cabelo são características genéticas que não significam um determinismo intelectual ou moral. Independentemente dos fenótipos, todos são agentes transformadores de sua própria história.

Por isso, a escola brasileira tem que se haver com o processo histórico do racismo, com as práticas de discriminação racial, com o preconceito, com a constituição e propagação do mito da democracia racial e com a inculcação da ideologia do branqueamento. E ter que se haver com tudo isso implica posicionar-se politicamente – e não só

⁴¹Há de se mencionar que a categoria “negra” não se encontra oficialmente no censo do IBGE. Entretanto, ela é empregada como critério analítico ao abranger sob este rótulo as categorias de “preto” e “pardo”. Assinala também que o termo “negro” como construção sócio-política agrupando “preto e pardo” tem sido fomentado pelo Movimento Negro no Brasil.

ideologicamente – contra processos excludentes. Implica construir novas práticas pedagógicas, novos materiais didáticos, abrir debates, estabelecer diálogo com a comunidade negra, com o movimento negro, com os grupos culturais de tradição africana. Talvez assim possamos conhecer o que os negros pensam sobre a escola e, para isso, não há outra saída senão tomar o negro como sujeito e tentar compreender como ele pensa a educação e a cultura nos seus próprios termos e não a partir de impressões ou especulações alheias. (GOMES, 2002, p.6)

Iniciado em outubro de 2013, o “Projeto Aluno Presente” atuou na mobilização e articulação de familiares, educadores(as), equipes escolares, órgãos públicos e instituições locais, buscando identificar e localizar crianças que nunca haviam estudado ou que tivessem histórico de infrequência e evasão escolar. O projeto fundamentou-se em uma base conceitual que visava definir e compreender o significado do fenômeno da criança fora da escola, o papel da escola, da educação escolar e integral, assim como das redes de proteção local, e as formas de prevenção e erradicação da infrequência e da evasão escolar. Durante os três anos o projeto identificou 23.753 crianças. Em relação ao gênero das crianças identificadas, a distribuição se mostrou relativamente homogênea: 54% são do sexo masculino e 46% do sexo feminino. Das crianças identificadas, 76% são pardas e pretas. Deste total, 1%, correspondente à 238 crianças, não possuía certidão de nascimento no ato da identificação.

O educador Paulo Freire (2006) no início da década de 1990, afirmava que as crianças brasileiras não se evadiam da escola porque queriam. Segundo o autor, a desigualdade social produz uma série de impasses e dificuldades que resultam em obstáculos enormes para as crianças vulneráveis não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela permanecerem e cumprirem o percurso a que têm direito.

Em conversa com diretores e professores, foi identificado em algumas falas um posicionamento preconceituoso e racista em relação a alguns alunos que estavam com risco de evasão ou tinham se evadido da escola. Ouvi os seguintes relatos sem restrição alguma: “aquele aluno não tem jeito”; “já está perdido”; “o destino dele é a marginalidade”; “ele é do mal”; “não quer nada”; “já passou por várias escolas”; e “está perdendo seu tempo indo atrás deles”. Esses relatos expressam a necessidade de

uma formação continuada para que esses profissionais possam refletir e melhor se qualificar para atuar em uma educação antirracista.

As falas preconceituosas em relação ao risco de evasão usadas pelos professores nos levam a pensar nas reflexões de Azoida Trindade, a qual entende que a capacidade de afetar e ser afetado pelo outro, pelo entorno, é fundamental para um processo educativo que se propõe voltado para a compreensão e respostas das diferenças que nos constituem como sujeitos do cotidiano. O afetar e ser afetado, que ocorre a todo o momento, num mundo que não é estático e imutável, não pode ser visto como irrelevante. Como, diante da dinâmica desse movimento circular, podemos, enfatiza Trindade, subestimar ou negligenciar os aspectos afetivos do ser humano, suas emoções, sentimentos, afetos e desejos.

É sabido que as diferenças e desigualdades sociais têm importantes efeitos sobre a escolarização e as trajetórias escolares. Como mostra a vasta literatura sobre o tema, os alunos provenientes de diferentes grupos sociais estabelecem relações diferenciadas com a escola e obtêm dela retornos distintos. No que diz respeito ao critério racial no Brasil, Edward Telles (2003) aponta a centralidade da educação nos processos que levam à persistência das desigualdades raciais na sociedade brasileira. Telles descreve a precariedade das trajetórias educacionais de pretos e pardos comparadas às dos brancos. Estes têm mais anos de escolaridade em qualquer faixa etária, apresentam menor incidência de analfabetismo e maiores taxas de finalização dos cursos superiores.

Nas últimas décadas, os estudos têm observado situações recorrentes de fragilidade de dezenas de crianças, jovens e adultos vivendo de forma sub-humana e de extrema vulnerabilidade, como o desemprego, a violência, a desigualdade social, a carência de recursos e de investimentos do Estado. Nas comunidades, o problema das drogas se localiza com maior peso, devido à ausência de políticas públicas que deem condições de enfrentamento a essa realidade, bem como políticas educacionais e culturais que garantam a permanência das crianças nas escolas e fortaleçam seu processo de construção identitária, enquanto agentes transformadores de sua própria história. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do IBGE, realizada em 2009, consta-se que 98% das crianças e dos adolescentes entre 7 e 14 anos estão na escola, o que corresponde a cerca de 26,9 milhões de estudantes. Quando se incluem as crianças de 6 anos, a taxa diminui para 97,6%, mas a tendência

é que esse número continue crescendo, em função da obrigatoriedade do ensino fundamental de 9 anos. Os 2% de crianças que permanecem fora da escola representam cerca de 540 mil crianças de 7 a 14 anos, segundo dados da Pnad 2009. As mais atingidas são oriundas de populações vulneráveis, como as negras, indígenas, quilombolas, pobres, sob o risco de violência e exploração, ou com deficiência. Isso mostra que as desigualdades que persistem na sociedade brasileira se refletem no sistema de ensino do país.

A desigualdade também se verifica entre as crianças de áreas urbanas e rurais – 83,1% ante 73,1% – e entre negras (80,1%) e brancas (82,6%). A análise do Ipea mostra ainda que 85,2% dos adolescentes entre 15 e 17 anos frequentam a escola. A taxa de frequência líquida nessa faixa etária tem apresentado crescimento ininterrupto. No entanto, em 2009 o percentual é de apenas 50,9%, isso significa que apenas metade dessa população está no nível de ensino adequado à idade, ou seja, no ensino médio. Assim como nas outras faixas etárias, os adolescentes brasileiros são afetados pelas desigualdades.

A diferença de acesso à escola é significativa entre as regiões. No Sudeste, 60,5% da população entre 15 e 17 anos frequenta o Ensino Médio, enquanto no Norte a taxa é de apenas 39,1%. Nas áreas urbanas metropolitanas, 57,3% dos adolescentes estão no ensino médio, ao passo de 35,7% da zona rural – 21,6 pontos percentuais a menos. Também há diferença no acesso ao ensino médio entre brancos e negros: 60,3% ante 43,5%. Quando se considera a renda familiar, observa-se que 31,3% dos jovens de 15 a 17 anos do grupo mais pobre cursam o ensino médio, entre os mais ricos a taxa é de 72,5%.

O acesso dos adolescentes mais ricos ao ensino médio é mais de duas vezes maior que o dos mais pobres. É nítida nos dados acima a permanência da exclusão no que se refere aos jovens negros que não conseguem concluir o ensino médio, quiçá conseguir um emprego que atenda suas necessidades. Existe um exército de reserva de jovens negros sem escolaridade, sem qualificação profissional e sem perspectiva de vida. São jovens que estão sendo perseguidos e assassinados sem direito de se defender, sem direito de sonhar. Ao coordenar a publicação *Atlas da Violência 2017*, Cerqueira Lima e Bueno relatam que: “De cada 100 pessoas que sofrem homicídio no Brasil, 71 são negras. Jovens e negros do sexo masculino

continuam sendo assassinados todos os anos como se vivessem em situação de guerra" (LIMA, BUENO; 2017,p.32).

Em suma, é fundamental que se faça investimentos para a juventude através de políticas públicas direcionadas aos territórios de vulnerabilidade e pobreza. Dessa forma, há a garantia de condições de desenvolvimento infanto-juvenil, acesso à educação, cultura e esportes, além de mecanismos para facilitar o ingresso do jovem no mercado de trabalho.

Diante dos dados revelados acima, e mesmo levando em conta a inexistência na época da Lei 10.639, continuamos concordando com o posicionamento de Véra Neusa Lopes (2000),que apontava:

É preciso insistir sempre que a sociedade brasileira é preconceituosa e discriminadora em relação a sua população. Em decorrência, o modelo de educação não tem sido inclusivo, ainda quando permite a entrada de todos na escola. Todos entram, ou a maioria entra, mas nem todos saem devidamente escolarizados, aptos a enfrentar a vida como verdadeiros cidadãos. A instituição escolar precisa desenvolver programas que, reconhecendo as diferenças e respeitando-as, promovam a igualdade de oportunidades para todos, o que se traduz pela oferta de escola de qualidade⁴².

O racismo estrutural está intrínseco nas questões sociais no Brasil, segundo Silvio Almeida (2019), racismo não é um ato ou um conjunto de atos e tampouco se resume a um fenômeno restrito às práticas institucionais; é, sobretudo, um processo histórico e político em que as condições de subalternidade mostram de forma clara, as classes subalternas sendo uma parte da sociedade que é submetida às margens pela classe dominante/hegemônica, encontrando-se nas mãos da exploração e opressão constantes. A partir dessa definição é possível entender o processo de apagamento da identidade afro-brasileira no processo de ensino aprendizagem.

De acordo com KabengeleMunanga, a memória coletiva, a história, cultura e identidade dos alunos afrodescendentes, apagados no sistema educativo, oferece parcialmente a explicação desse índice de repetência e evasão escolares. Para Munanga, o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não

⁴²LOPES, Véra Neusa. "Racismo, preconceito e discriminação", inKabengeleMunanga (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério de Educação, 2000, p.185.

interessa apenas aos alunos de ascendência africana. É importante também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente de origem europeia, que convivem no mesmo espaço escolar, pois reforça as diversas culturas presentes no país contribuíram cada uma a seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional⁴³. No artigo de Ana Célia da Silva, publicado na mesma coletânea organizada pelo professor Kabengele Munanga, podemos ler a seguinte frase:

O livro didático, de um modo geral, omite ou apresenta de uma forma simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas, os trabalhadores, entre outros. (...) Existe por parte de muitos professores uma baixa expectativa em relação à capacidade dos alunos negros e pertencentes às classes populares. As origens dessa baixa expectativa podem estar na internalização da representação do negro como pouco inteligente nos meios de comunicação e materiais pedagógicos, estereótipo criado para justificar a exclusão no processo produtivo pós-escravidão⁴⁴.

Portanto, as considerações formuladas no fim do século XX, antes da promulgação da Lei 10.639, nos levam a pensar, ao observar o contexto atual de mudanças na pedagogia, fomentadas parcialmente pela implementação dessa lei, que não existe lei, mesmo bem-intencionada, que seja capaz de erradicar plenamente atitudes preconceituosas e práticas discriminatórias existentes. Estas atitudes e práticas não datam de hoje, pois são legados dos sistemas escravocrata e da colonização e continuam agindo presentemente de maneira atemporal, de acordo com a conceituação do racismo cotidiano apresentada por Grada Kilomba no seu livro “Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano”⁴⁵.

No entanto, cremos que a educação formal, assim como a Lei 10.639, é capaz de oferecer tanto aos alunos como aos professores a possibilidade de questionar e desconstruir os estereótipos e o racismo cotidiano que foram internalizados no decorrer da história do Brasil. Para realizar essa tarefa, é necessário que os

⁴³MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério de Educação, 2000, pp. 8,9.

⁴⁴SILVA, Ana Célia da. “A desconstrução da discriminação no livro didático” in Kabengele Munanga (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério de Educação, 2000, pp.15-19.

⁴⁵KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

educadores tomem consciência no universo escolar de que a discriminação racial e o preconceito são uma realidade da sociedade brasileira, pois tanto a discriminação quanto o preconceito continuam a se manifestar de maneira sutil, consciente ou inconscientemente, marcando assim a nossa própria educação e formação cultural.

A questão educacional foi um item fundamental na pauta e debates do Movimento Negro Brasileiro entre as décadas de 1970 e 1990, com reflexos nas primeiras décadas do século XXI. O Movimento Negro buscou caminhos apropriados e eficazes para lutar contra os diversos tipos de preconceitos e comportamentos discriminatórios que prejudicavam a população afro-brasileira, e também defendeu a construção de uma sociedade plural, democrática e igualitária.

A Contação de Histórias Negras como “Ação Afirmativa” na aplicação da Lei 10.639/03

A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente. (Bâ, Hampâté 2010, p. 167)

A construção de políticas públicas sobre diversidade cultural e étnico-racial é uma realidade crescente, que está na agenda de muitos países do ocidente, a despeito de movimentos xenófobos e da resistência em acolher refugiados e migrantes oriundos dos países do Oriente médio e da África. Paradoxalmente, essa agenda de incorporação de vertentes culturais africanas no Brasil, como vimos, é recente e tem sido provocada com base nas reivindicações do Movimento Negro contemporâneo. A Lei 10.639 promulgada pelo presidente da República em 2003, sem dúvida contempla parcialmente o reconhecimento oficial da identidade coletiva dos negros. Mas, há de ressaltar que o pleno funcionamento desta lei continua necessitando de ajustes ainda em equacionamento. Com efeito, a Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história da África, da história e cultura do negro no Brasil continua colocando alguns problemas práticos que não foram totalmente equacionados até o presente ano 2020. Se considerarmos os pontos nevrálgicos já apontados pelo professor KabengeleMunanga no seu artigo publicado em 2011,

destacaríamos os seguintes pontos: a) qual África ensinar e qual história do negro no Brasil ensinar? b) a partir de quais livros e materiais didáticos e bibliográficos ensinar? c) como pensar a formação dos educadores ou professores, bem como a produção dos livros, materiais didáticos e bibliográficos que não sejam enviesados pela historiografia colonial oficial? d) como, então, desconstruir a imagem negativa da África e do negro no Brasil herdada da historiografia colonial e reconstruir uma nova imagem de uma África real e do negro concreto, não estereotipado?⁴⁶

Entretanto, parase reconhecernos dias de hoje as mudanças no universo escolar em relação à melhor receptividade da temática da história da África e da cultura afro-brasileira, deve-se levar em conta a observação de Amauri Mendes Pereira. O autor cita o morno engajamento do corpo docente, bem como o quase total desconhecimento da Lei 10.639 até 2005, quando foi realizado o “Fórum Estadual Diversidade Étnico-Racial na Educação” pela SECAD-MEC, em parceria com a Coordenação de Escolas Diferenciadas-SEE⁴⁷.

A contação de Histórias Negras como “Ação Afirmativa”

Diante das interrogações e considerações de KabengeleMunanga feitas em 2011, bem como das constatações de Amauri Mendes formuladas em 2005, de que poucos docentes tinham conhecimento do conteúdo da Lei 10639/2003, podemos afirmar nos dias de hoje que o panorama curricular escolar tem mudado no sentido de que se ampliou o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira nas redes escolares. É possível ainda observar resistência por parte de docentes e direção escolares, além de posições negativas expressadas às vezes por pais de alunos.

Podemos constatar um aumento no ensino superior da oferta na graduação de disciplinas referentes ao ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, e relações étnico-raciais, o que prenuncia uma melhor formação de professores e disseminação de conteúdo bibliográfico mais adequado para pesquisa e ensino. No que diz respeito à questão da pedagogia, parece tratar-se ainda de um espaço

⁴⁶MUNANGA, Kabengele. “Por que ensinar a história do negro na escola brasileira?”, *Nguzu. Revista do núcleo de estudos afro-asiáticos da UEL*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011, p.63.

⁴⁷PEREIRA, Amauri Mendes. *Ibidem*, p.338.

sensível não plenamente resolvido, que carece há tempo de uma reformulação, se considerarmos, por exemplo, as propostas feitas pela professora Iolanda de Oliveira para o melhoramento da prática pedagógica em relações raciais e educação no âmbito dos cursos de licenciaturas, não plenamente acatadas nos dias de hoje⁴⁸. No *Grupo Ujima* pode-se observar ainda numa escala reduzida, o interesse de várias escolas em promover e estimular a divulgação da história da África e da cultura afro-brasileira, com o uso pedagógico da poesia, o canto e os instrumentos musicais. Devemos sublinhar que o *Grupo Ujima* é um movimento de Contadores de História Negra: Literatura Infanto-juvenil, cujo objetivo é o de compartilhar narrativas negras, pela contação de histórias. O *Grupo Ujima* conta com mais de duzentos contadores que atuam no Estado do Rio de Janeiro. Diante dos questionamentos de Iolanda de Oliveira, talvez um início de resposta seja pensarmos uma forma de imaginar a incorporação da contação de histórias como complemento à ferramenta pedagógica tradicional. A contação poderia contribuir ao melhoramento da prática pedagógica no nível fundamental e no ensino médio, auxiliando assim na formação de crianças e jovens leitores, mas também ampliando as opções didáticas dos docentes comprometidos com as temáticas da representatividade e da ancestralidade negra.

Entendemos a contação de história como complemento pedagógico, na medida em que nem todos os docentes têm habilidade para usar o canto e os instrumentos musicais nas suas aulas. Efetivamente, consideramos que a contação de histórias tem grande importância no desenvolvimento infanto-juvenil, pois além de ser um ato de carinho por parte do educador, é um reconhecimento de que a criança e o adolescente podem aprender muito com as histórias, fábulas e contos africanos, de um modo lúdico e imaginário sobre o mundo real que os espera. A pedagogia usada no projeto é um convite ao aprendizado dos ensinamentos da tradição oral milenar, com uma proposta pedagógica para trazer ao público infanto-juvenil a oportunidade de experimentar o que acontece na história contada. Através das contações ilustradas com cantigas e versos, reencontramo-nos com histórias e contos africanos seculares, dignos de conhecimento.

O *Grupo Ujima* surge então, como o processo de continuidade dessa formação

⁴⁸ OLIVEIRA, Iolanda de. “A prática pedagógica de especialistas em relações raciais e educação”, Iolanda de Oliveira (Org.). *Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003, p.111-117.

em uma perspectiva de construção coletiva de uma educação antirracista, invertendo a lógica hegemônica de poder, dando protagonismo às histórias pretas, que muitas vezes serão inviabilizadas nos espaços de construção de saber. A metodologia de trabalho consiste no estudo dirigido e imersão na obra de autoras e autores reconhecidos por suas narrativas negras, produzindo releituras e apresentações em diferentes territórios da cidade.

O conhecimento da história oral africana: dos griôs ao *Grupo Ujima*.

Na comunidade mandinga na África ocidental, a tradição oral continua dominante através dos “griôs” (chamado também *djeli*, ou ainda *jali*). Seus discursos e cantos marcam os eventos mais importantes da vida social. Suas histórias formatadas, transmitidas de geração em geração, acompanham os rituais (dons, danças ou outros). É graças aos *griôs* que se transmite a poesia, a música e a história. Eles têm um papel preponderante na sociedade onde vivem. São sempre convidados nas grandes cerimônias, tais como casamentos, batizados etc. Os *griôs* ensinam aos jovens a história da sociedade. A propósito do domínio da arte da palavra pelos *griôs*, Celso Sisto Silva, escreve:

São condutores do rito do ouvir, ver, imaginar e participar da palavra, são os artesãos da palavra. Trabalham a palavra, burilam, dão forma, possuem essa especialidade de transformar a palavra em obra artística. Há registros da atuação desses artistas desde o século XIV, onde já atuavam no Império Mali. São eles os mantenedores da tradição oral africana, nos últimos setecentos anos. De fato, a arte verbal dos *griôs* é tão antiga quanto a mais antiga das cidades da África Ocidental e as pesquisas arqueológicas podem nos fazer crer que tal arte já era mesmo praticada, na África, antes de Cristo”⁴⁹.

Uma das coisas mais marcantes da atuação de um *griô* é a possibilidade de reconstruir o passado. Uma definição rápida para o termo certamente diz que os *griôs* são uma espécie de historiador africano ou um contador de histórias de vilarejo. Efetivamente, dentro da tradição, os *griôs* eram na África ocidental personagens muito importantes no seio da sociedade. Seu conhecimento da árvore genealógica das

⁴⁹ SILVA, Celso Sisto.“Do griô ao vovô: o contador de histórias tradicional africano e suas representações na literatura infantil”,*Nau Literária*. Porto Alegre: vol. 09, nº 02, Voz e Interculturalidade, janeiro-junho, 2013.

famílias, dos reis, príncipes e senhores da guerra fizeram dos *griôs* personagens muito influentes nas tomadas de decisão no seio da sociedade. Eram os conselheiros mais esclarecidos e mais próximos do rei e do príncipe. Seu papel era primordial e incontornável, no conhecimento da história africana através da tradição oral. Então, podemos compreender a apropriação do termo “*griô*” por parte de alguns contadores, membros do *Grupo Ujima*, com base na interpretação de Celso Sisto Silva do papel dos *griôs*. Este último sublinha que, para os *griôs* da África Ocidental:

Contar é ritualizar. É dar voz ao ancestral. É abrir o corpo para o sagrado. É compactuar com a visão mágica. Palavra lapidada na boca do velho *griô* é palavra fulgurante. Joia de mil brilhos. Pedra multifacetada. Ele tem muitos corpos: feiticeiro, bicho, caçador, sacerdote, rei, bruxo, chefe, guerreiro. O mundo começa na sua palavra. Dançar o céu, o mar, o rio, a nuvem, a sombra. Cantar os velhos ensinamentos. Narrar a natureza, o clã, a aldeia, os símbolos, a floresta, a savana, o deserto. Seu itinerário é reforçar laços. Ordenar o mundo. Perfumar a memória. Virar história⁵⁰.

De fato, temos que colocar em evidência que os *griôs* desempenhavam uma função tradicional relativa à memória histórica, além de cantar louvores aos reis, chefes tradicionais e militares etc., num contexto de sociedades hierarquizadas com laços aristocráticos. Nessa ótica, Celso Silva lembra que o *griô* africano herdava o ofício por laços sanguíneos. Em suma, era herdeiro direto de uma tradição familiar⁵¹. Por outro lado, no âmbito da diáspora, num regime republicano, há de convir que aqueles que se autodenominam *griôs* o fazem sem a determinação de um ofício familiar a seguir, mas para se reconectar livremente com a história africana, estabelecendo pontes com a cultura afro-diaspórica, tendo em vista para os membros do *Grupo Ujima* um público-alvo específico de crianças e jovens adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos nesta pesquisa os aspectos históricos da política de educação no Brasil, principalmente o pouco espaço que continua a ocupar a história africana no

⁵⁰SILVA, Celso Sisto. *Ibidem*.

⁵¹SILVA, Celso Sisto. *Ibidem*.

programa curricular das escolas, bem como a forte marginalização da cultura afro-brasileira. Este trabalho permitiu observar através do depoimento dos questionários aplicados junto aos seis contadores do *Grupo Ujimao* longo caminho que falta ainda percorrer para uma plena inclusão da história africana e cultura afro-brasileira no âmbito do currículo escolar, além de favorecer a valorização da identidade e das características étnicas dos afro-brasileiros. A importância da aplicação da Lei Federal 10.639 nas instituições de ensino como instrumento de identificação e empoderamento tem sido aplicada junto às crianças por todos os contadores de histórias que experimentam esse encontro.

De acordo com Nilma Gomes, no processo educativo a diferença coloca-se cada vez mais de maneira enriquecedora, pois a simples existência do outro aponta para o fato de que não somente as semelhanças podem ser consideradas como pontos comuns entre os humanos⁵². Nessa perspectiva, a temática da história africana e da cultura afro-brasileira é extremamente relevante no processo de ensino-aprendizagem, assegurando e agregando os eixos plurais do conhecimento escolar. Por outro lado, as narrativas que são feitas à moda tradicional africana, inserindo a figura dos *griôs*, contextualizam os interesses e a realidade das crianças e alunos adolescentes num diálogo com as histórias e os autores que falam desses aspectos. Na última década, observa-se que livros de contos e histórias sobre a África têm sido publicados cada vez mais no Brasil, demonstrando a sua potencialidade para o público leitor em geral, o que tem fortalecido, na atualidade, o elo cultural entre Brasil e África.

Em suma, a luta pela inclusão, transmissão e socialização do conhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira permanece atual, tendo iniciado um ciclo vitorioso com a promulgação da Lei 10.639, mas ainda inconcluso. Há de se observar, por exemplo, no campo do ensino superior, em particular nos cursos de história, nomeadamente nos currículos escolares de graduação e de pós-graduação, o número reduzido de disciplinas diversificadas sobre história e civilizações da África, bem como a história da África colonial e pós-colonial. Entretanto, com a maior formação de docentes e pesquisadores em história da África, é possível imaginar em médio prazo

⁵²GOMES, Nilma Lino. “Educação e identidade negra”. In: *Aletria – revista de estudos de literatura. Alteridades em questão*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v. 6, v.9, dez/2002, p. 43.

o reflexo positivo na expansão do conhecimento sobre a África, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bâ, Hampâté. A tradição viva. História geral da África; Metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev.- Brasília: UNESCO, 2010, p. 167.

BRASIL. *Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

PROJETO ALUNO PRESENTE: Uma metodologia intersetorial para a garantia do direito à educação de todas e todos Disponível em:
<https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2017>

D'ADESKY, Jacques. *Percursos para o Reconhecimento. Igualdade e Respeito*. Rio de Janeiro. Cassará. 2018

D'ADESKY, Jacques. *O Racismo e anti-racismo no Brasil: pluralismo étnico e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

Declaração e Programa de Ação. Disponível em: <[www.encontro2014.rj.anpuh.org](http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/1393170298_ARQ)> resources › anais › 1393170298_ARQ>. Acessado em : 06 nov. 2020.

DE ALMEIDA, Marco AntonioBettine; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Que emoção! Que emoção?* São Paulo: Editora 34, 2016.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo [online]*. 2007, vol.12, n.23, pp.100-122.

Edição Especial – 10 anos da Lei 10.639. Salto para o futuro. Disponível em:
https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/164235EE_Lei10639.pdf. Acessado em: 06 nov. 2020.

GOMES, Nilma Lino. “Educação e identidade negra”. In: *Aletria – revista de estudos de literatura. Alteridades em questão*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v. 6, v.9, dez/2002. Disponível em:

<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/viewFile/1296/1392>.

Acessado em: 26 dez. 2018.

HENRIQUES, Ricardo. *Texto para discussão nº 807*. Brasília: IPEA, julho de 2001.

LE BRETON, David. *As paixões ordinárias: antropologia das emoções*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOSSLING, Karin. *Movimentos Negros no Brasil entre 1964 e 1983*. Disponível em: www.academia.edu/2196608 Acessado em: 3 de jan. 2020.

LOPES, Véra Neusa. KabengeleMunanga (Org.). “Racismo, preconceito e discriminação”. *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério de Educação, 2000.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério de Educação, 2000.

MUNANGA, Kabengele. “Por que ensinar a história do negro na escola brasileira?”, *Nguzu. Revista do núcleo de estudos afro-asiáticos da UEL*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011.

OLIVEIRA, Iolanda de. Iolanda de Oliveira (Org.). “A prática pedagógica de especialistas em relações raciais e educação”. *Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

PEREIRA, Amauri Mendes. *Para além do racismo e do antirracismo. A produção de uma cultura negra na sociedade brasileira.* Itajaí: Casa Aberta Editora, 2013.

PEREIRA, Amauri, Mendes. *Trajetória e perspectivas do Movimento Negro Brasileiro.* Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

ROMÃO, Jeruse. *Por uma educação que promova a auto-estima da criança negra.* Rio de Janeiro: Cadernos CEAP, 1999.

SABOIA, Gilberto Vergne; GUIMARÃES, Samuel Pinheiro (Org.). *Anais Seminários Regionais Preparatórios para Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.* Brasília: Ministério da Justiça / Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001.

SALVADOR, Andreia Clapp. A gênese da política de ação afirmativa da PUC-Rio. Uma parceria entre Universidade e Movimento Social. Departamento de Serviço Social da PUC – RIO. Rio de Janeiro.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. *O Movimento Negro e o Estado (1983-1987): o caso do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no Governo de São Paulo.* São Paulo: Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

SILVA, Celso Sisto. “Do griô ao vovô: o contador de histórias tradicional africano e suas representações na literatura infantil”, *Nau Literária*. Porto Alegre: vol. 09, nº 02, Voz e Interculturalidade, janeiro-junho, 2013.

SOARES, Sergei, et alii(Org.). *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras.* Rio de Janeiro: IPEA / Ford Foundation, 2005.

SOUZA, Fernanda Dias de; SOUZA, Mariana Ribeiro de; LOYOLA, Rosângela da Conceição. “Lei Federal nº 10.639/03: rumos e desafios”. In: *Revista Sapientia*, n.6, pp. 60-69, 2007. Disponível em: <http://faculdade.pioxii-es.com.br/m-pdfjs/web/view.php>. Acesso em: 26 de dez. de 2018.

TELLES, E. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 2003.

TRINDADE, Azoilda L. O projeto político pedagógico na escola: aplicação da lei 10.639/03. Rio de Janeiro, 2º edição, volume único, 2010.

TRINDADE, Azoilda L. “Os Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: uma Contribuição Afro-Brasileira”. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, AzoildaLoretta. (Org.). *Saberes e Fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, vol. 5: Modos de Brincar. 1ªed. 2010, pp.110-116.

Uma história oral do Movimento Negro Unificado por três de seus militantes. Negritude. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/04/05/uma-historia-oral-do-movimento-negro-unificado-por-tres-de-seus-fundadores>. Acessado em: 06 nov. 2020.

Capítulo 12

O ENSINO DE FILOSOFIA AFRICANA E A AFROPERPECTIVA DOS POVOS BANTU NO CHÃO DA ESCOLA: TAGARELANDO A DECOLONIEDADE NO ARTIGO 26 A DA LDBEN “RELATOS DE EXPERIÊNCIAS”

Wudson Guilherme de Oliveira

O ENSINO DE FILOSOFIA AFRICANA E A AFROPERPECTIVA DOS POVOS *BANTU* NO CHÃO DA ESCOLA: TAGARELANDO A DECOLONIEDADE NO ARTIGO 26 A DA LDBEN “RELATOS DE EXPERIÊNCIAS”

Wudson Guilherme de Oliveira

Mestrando em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEDUC, pela UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro).

Desenvolve vivências como professor de História, Filosofia, Sociologia e Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA – Educação para Jovens e Adultos na Educação Básica, Pesquisador, Palestrante e Oficineiro.

E-mail: wudafrica@gmail.com

Resumo: Este trabalho pretende apresentar dinâmicas amparadas na implementação da Lei Federal nº 10.639 de 2003, na educação através do Artigo 26-A da LDBEN, onde torna obrigatório a inclusão das temáticas sobre as “Histórias das Áfricas e Culturas Afro-brasileiras”, como estratégias de enfrentamento as situações referentes às discriminações raciais. A Lei se apresenta como mecanismo possível para propor mudanças estruturais nos currículos escolares da Educação Básica. Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar reflexões da Filosofia Africana acerca da ancestralidade, história, cultura e características dos Povos *Bantu*, e a necessidade da implementação dessa Leis, bem como do compromisso para que se consolide a sua efetivação no Ensino de Filosofia. Para o sucesso desta proposta, trabalhamos com Estudantes jovens negros (as), pardos (as) e brancos (as) inseridos em uma instituição privada de educação na cidade do Rio de Janeiro, com uma pedagogia antirracista e decolonial a partir de pesquisas referentes aos Filósofos (as) Afro-americanos (as), Africanos (as) e Afro-brasileiros (as), que produziram pensamentos filosóficos amparados na afroperspectiva. A metodologia utilizada foi gerada a partir de

“Aulas/Oficinas”, Rodas de Diálogos, Exposições de Livros Afros, apresentações de vídeos, textos e *slides* afrocentrados, que serviram de subsídio para as discussões na luta contra o racismo. De modo sensibilizador, os estudantes se organizaram em grupos para descolonizarem os olhares eurocêntricos, racistas, xenofóbicos, intolerantes, machistas, homofóbicos entre outros, em relação ao respeito ao próximo. Os resultados alcançados, foram os surgimentos de pesquisas a partir de promoções de “Rodas de Diálogos”, onde os estudantes refletiram sobre os problemas que permeiam em nossa sociedade na conjuntura atual, em especial o racismo e os olhares estereotipados aos grupos afrodescendentes.

Palavras-chave: Filosofia. Afroperspectivas. Povos *Bantu*. Decolonialidade.

A disciplina de Filosofia, conforme a Legislação Educacional, deve manter um diálogo com temas ligados ao exercício da cidadania, obviamente sem estar limitada a usos instrumentais para a vida cidadã.

Renato Nogueira⁵³

Conhecer as origens é fundamental para a ampliação da consciência social e histórica do povo brasileiro. É necessário também questionar as distorções geradas no imaginário social pela hegemonia do pensamento social das elites, que nega ou menospreza o aporte de matrizes africanas na formação da nacionalização.

Amauri Mendes Pereira⁵⁴

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ARTIGO 26 – A DA LDBEN

Muito se discute a importância da sanção da implementação da Lei Federal 10.639/2003⁵⁵ “Ela simbolizava, simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da

⁵³ Renato Nogueira, “O ensino de filosofia e a Lei 10.639” (Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014), p. 85.

⁵⁴ Amauri Mendes Pereira, “África para abandonar estereótipos e distorções” (Belo Horizonte: Nandyala, 2012), p. 17.

⁵⁵ Em 11 de Março de 2008 a Lei 10.639/2003 foi substituída pela criação da Lei 11.645/2008 que torna obrigatório, também, o ensino ligado à História e Cultura dos Povos Indígenas nos currículos oficiais da educação nacional.

educação brasileira" (BRASIL, 2009, p. 9), ocorreu que transmutou o Artigo 26 A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), onde estabeleceu a indispensabilidade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no Ensino Básico. Vale rememorar que em exatamente 18 anos atrás, no mês de janeiro do ano de 2003, a presente Lei surgiu com o propósito de remodelar a antecedente de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, afirmada e expandida nos seguintes artigos 26-A, 79-A e 79-B.

É indiscutível a importância das inúmeras intervenções governamentais e civis com a intenção de desenvolver demandas reflexivas para o seu cumprimento nos espaços de educação. Outro fator existente, é que aconteceram diversos entraves que ainda colocam em contrariedade a ascensão e promoção de sua permanência, como é denunciado em variados trabalhos acadêmicos recentes sobre as discussões das barreiras e avançamento para o implemento das Leis Federais nas instituições de ensino privados e públicos de todo o território brasileiro.

Antes de mais nada, para que as duas Leis possam fazer parte de forma eficaz e ativa na sociedade educacional e em muitos outros espaços, ainda existem alguns inconvenientes para que possam encontrar os "caminhos livres", e desse modo possibilitar as interpelações das suas perspectivas fundamentais que foram proposituras no Artigo 26 A da LDBEN.



Figura 1. Imagem do Slide inicial apresentado na instituição de ensino privado.

Fonte e Arte: Wudson Guilherme de Oliveira (professor).

É necessário observar sobretudo que os “caminhos obstruídos” para as Leis Federais, vem sendo denunciadas pelos educadores e pelo Movimento Negro⁵⁶ “O Movimento Negro é um dos principais atores políticos que nos reeduca nessa caminhada e não nos deixa desistir da luta” (GOMES, 2017, p. 20) que indicam críticas sobre os embaraços que acercam a falta de cursos de formação pedagógica sobre as perspectivas das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008, sem deixar de mencionar os desprovimentos de materiais, didáticos e paradidáticos que ainda não estão presentes nas salas de aula, provocando à não subsidiar os professores regentes.

Desse modo, o protagonismo das Leis Federais, não serão valorizados e reconhecidos pelos profissionais de educação e intelectuais comprometidos, impedindo a incorporação dos referentes conteúdos que acercam a História e Cultura Africana, dos Afro-brasileiros e dos Grupos Indígenas nos currículos da Educação Básica para a superação do racismo⁵⁷.

Outro fator existente, é que tanto na cidade do Rio de Janeiro quanto nos municípios da Baixada Fluminense, Regiões dos Lagos e Regiões Serranas, durante os 18 anos de sua existência, ocorreram uma sucessão de articulações como palestras, minicursos, workshops entre outros cursos de formação continuada para professores, e também aos militantes do Movimento Negro e demais agentes da sociedade civil, que houvessem a inquietação com a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Apesar disso, estas ações compensatórias⁵⁸ “conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vista ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado” (GOMES, 2001,

⁵⁶ A respeito dos processos de mobilizações e organização do movimento negro no Brasil referidos ao século passado e atual, podemos nos portar em referenciais como: Antônio Liberac C. S. Pires; Amilcar Araújo Pereira, 2007; Amauri Mendes Pereira, 2008; Clóvis Moura, 1983; Florestan Fernandes, 1978; Kabengele Munanga, 1996; Marcos Antônio Cardoso, 2011; Nilma Lino Gomes, 2017; Roger Bastide, 1972; Sales Augusto dos Santos, 2005, entre outros.

⁵⁷ O racismo está longe de ser “uma questão dos negros e das negras” e de outros grupos discriminados. Ele é fruto das desigualdades existentes nas relações sociais entre pessoas brancas e grupos constituídos por pessoas negras, imigrantes, indígenas, ciganas, migrantes etc. superá-lo é um desafio e responsabilidade de toda a sociedade. CARREIRA, Denise e SOUZA, Ana Lúcia Silva. “Indicadores da qualidade na educação: Relações raciais na escola / Ação Educativa”, Unicef, SEPPIR, MEC – São Paulo: Ação Educativa, 2013, p. 33.

⁵⁸ O mesmo que ação afirmativa.

p. 40) visavam ultrapassar as tentativas de reparações e oportunidades de igualdades individuais, no qual aparentemente não integra toda a falta de ações imbuídas com as temáticas do Artigo 26 – A da LDBEN, para cursos e oficinas pedagógicas para educadores.

Ademais, no preceito da contrariedade em encontrar materiais, precisamos levantar alguns indagações permanentes sobre estes argumentos, pois nos últimos 18 anos da exposição da Lei Federal do Artigo 26 - A da LDBEN, foram produzidos e confeccionados uma infinidade de livros, páginas no Facebook, vídeos, revistas, blogs e muitos outros materiais, para a exaltação das culturas e histórias das Áfricas, políticas de igualdade racial⁵⁹, educação das relações étnico-raciais, diáspora afrodescendente “termo criado pelos movimentos negros para adjetivar, mais genericamente, o descendente de africanos, independente de suas características físicas” (LOPES, 2008, p. 67), juventude negra, questões quilombolas, africanidades “O modo de ser, de viver e de se expressar próprio dos povos africanos, no continente e fora dele” (MACEDO, 2018, p. 37), saúde da população negra e antirracismo.



Figura 2. Imagem do Slide sobre a importância da implementação da Lei Federal 10.630/03.

⁵⁹ “[...] raça é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão, ou seja, o racismo. Todavia, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distorções genéticas e biológicas, isto é, na natureza” (HALL, 2003, p. 69).

Fonte e Arte: Wudson Guilherme de Oliveira (professor).

Neste entretanto, também emergiram novas discussões acaloradas que questionaram e dinamizaram os conhecimentos sobre desigualdade racial, violência, preconceito, ações afirmativas, gênero, racismo, intolerância religiosa contra os adeptos das religiões afro-brasileiras, e outras intervenções epistemológicas e teóricas das ciências sociais, humanas, jurídicas e da saúde, incluindo, as produções críticas das teorias do século XIX, que ainda são presentes no imaginário pedagógico, teórico e social (GOMES, 2017).

Empecilhos ainda são encontrados para o acesso aos materiais confeccionados, e a promoção da existência desses materiais, e por último, mais não menos importante, a ausência de estímulo e interesse de uma parcela de educadores, que atrelam a implementação das Leis Federais, apenas aos educadores afro-brasileiros “qualitativo do indivíduo brasileiro de origem africana e de tudo que lhe diga respeito. Relativo, ao mesmo tempo, a África e ao Brasil, como o indivíduo brasileiro de ascendência africana” (LOPES, 2011, p. 56), ou mesmo aos professores que lecionam aulas da Disciplina de História “como área do conhecimento tem teorias e métodos próprios. Profissionais desse campo tem se voltado para a história da África e da população negra na diáspora” (BRASIL, 2006, p. 219), Literatura, Geografia ou Artes, em especial em única culminância na última semana do mês de novembro⁶⁰, como mera execução descomprometida sobre a história e a cultura do negro como modo de execução da Lei Federal 10.639/03.

É preciso pontuar de início, que todas as negativas à anterior para a “não” implementação da Lei 10.639/03, encontramos também os obstáculos propiciados por uma quantidade expressiva de educadores e agentes educacionais que se recusam em trabalhar as discursões que são atreladas as Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras. Contudo a resistência nessa questão é a falta de sensibilidade dos colegas, que se deve a repulsa em trazer para dentro da sala de aula, debates potentes sobre tais controvérsias, como por exemplo as perspectivas ligadas à

⁶⁰ No Estado do Rio de Janeiro, é decretado como feriado o dia 20 de novembro, data da morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares, estabelecido com o “Dia da Consciência Negra” sancionada pela Governadora Benedita da Silva pela LEI Nº 4007, DE NOVEMBRO DE 2002.

discriminação, preconceito, racismo, branquitude⁶¹, religiosidade, branquidade entre outras, devido ao sentimento de despreparo dos profissionais educacionais em relação ao domínio das temáticas, ou mesmo a indisposição em promover reflexões (des)colonizadoras sobre os grupos africanos e a sua diáspora no Brasil.

A frente das inquietações apresentadas, o presente artigo pretende provocar e promover nos estimuladores educacionais, uma ação reflexiva em relação à emergência de se consolidar caminhos possíveis que proporcione de modo efetivo a implementação do Artigo 26 A da LDBEN, visando diminuir as artimanhas estruturadas do racismo, discriminação e preconceito que encontramos de forma latente nos espaços de educação.

COM OLHARES AFROCENTRADOS NO CHÃO DA ESCOLA

Deve-se destacar que as “Aulas/Oficinas” foram planejadas de forma emergencial para uma turma do 1º Ano do Ensino Médio, nas aulas da Disciplina de Filosofia, em uma instituição privada de Educação Básica na cidade do Rio de Janeiro. Inclusive não achamos pertinente revelar o nome da instituição de ensino em questão. Sendo assim, decidimos dar o nome fictício de “Complexo Educacional Azoilda Loretto da Trindade⁶²”, para assim, proteger o bom andamento da pesquisa acadêmica e a integridade do espaço de educação, onde estava ocorrendo inúmeras ocorrências atreladas ao *Bullying*⁶³ e a “brincadeirinhas inocentes”.

Ao fazer uma análise, nos foi possível perceber que os estudantes que eram sempre penalizados e ou advertidos, eram em sua maioria estudantes negro(s) e

⁶¹ A branquitude é compreendida como um sistema de valores e comportamentos que toma o ser branco como “o modelo universal de humanidade”, o representante de todas as pessoas. Esses valores levam a uma espécie de “cegueira social”, fazendo com que grande parte das pessoas brancas não consiga enxergar a dor das pessoas que enfrentam discriminação étnicorracial. Buscar maiores conhecimentos em “Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil”, de Liv Sovik.

⁶² Vale lembrar que Azoilda Loretto da Trindade, nasceu no Rio de Janeiro (RJ). Psicóloga e pedagoga, especialista em Orientação Educacional e Sociologia, Mestre em Educação e Doutora em Comunicação e Cultura. Foi ativista da luta contra o racismo. Consultora, assessora, coordenadora pedagógica de vários projetos ligados à temática multiculturalidade, diversidade cultural e relações étnico-raciais em articulação com a educação e práticas emancipatórias em organizações escolares e não escolares. Autora de vários textos sobre as temáticas da diversidade cultural e étnica relacionadas à educação. Para saber mais, consultar em Azoilda Loretto da Trindade “A cor da cultura – Saberes e Fazeres – Modos de Brincar” (Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010).

⁶³ Beaudoin e Taylor afirmam que “Compreende todas as formas de atitudes agressivas, realizadas de forma voluntária e repetitiva, que ocorre, sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angustia e realizada dentro de uma relação desigual de poder” (BEAUDOIN e TAYLOR, 2006).

negra(s)⁶⁴ que apresentavam a tez mas acentuada e fortes característica físicas negroides “Que tem aparência de negro; aparentado com ou semelhante a negro” (LOPES, 2011, p. 924).

Entretanto, a partir de olhares e posturas mais sensibilizadoras e amparadas nas perspectivas afrocentradas, chegamos à conclusão que o “Complexo Educacional Azoilda Loretto da Trindade”, estava reproduzindo de modo impróprio, práticas amparadas no racismo institucional e lamentavelmente no racismo estrutural “é o racismo que extrapola as relações interpessoais e ocorre à revelia das boas intenções individuais, implicando o comprometimento dos resultados de planos e metas de instituições, gestões administrativas e de governo” (ARAÚJO, TOLENTINO e SILVA, 2018, p. 256).

Por variadas vezes, conseguimos observar e analisar as piadinhas e brincadeirinhas fundamentadas ao racismo, praticadas pelos Estudantes e algumas vezes, apoiadas e legitimadas por Docentes e Coordenadores Pedagógicos, para com os seus Estudantes Pretos e Pardos, utilizando também em pleno século XXI às perspectivas amparadas na meritocracia, agravando assim, as desigualdades e gerando injustiças, mantendo as exclusões fundadas em preconceitos e na manutenção dos privilégios para os grupos sempre privilegiados.

Vale salientar, que o espaço de difusão de saberes em questão, é composta por grande quantidade de Estudantes jovens, Brancos (as), Pardos (as) e uma parcela razoável de Pretos (as), onde não utiliza em seus planos curriculares as essências da Lei Federal 10.639/03 do Artigo 26 A da LDBEN e acreditavam a todo o tempo no mito da democracia racial⁶⁵.

Com o intuito de contribuir com uma pedagogia antirracista e decolonial⁶⁶, amparadas nas indagações firmadas na resistência afroperspectivista “O termo afroperspectivista tem um sentido simples, o conjunto de pontos de vista, estratégias,

⁶⁴ Utilizamos no presente trabalho o termo “negro(s)/negra(s)” considerando ser o mesmo somatório das pessoas pardas e pretas, de acordo com a classificação do IBGE.

⁶⁵ Nas palavras de Nilma Lino Gomes (2010) O mito da democracia racial pode ser compreendido, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmado que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento.

⁶⁶ A ativista e pesquisadora Catherine Walsh (2013) foi quem delimitou a referida abordagem por sugerir práticas insurgentes no processo de formação escolarizada, no entanto, também, em outros espaços de conhecimento. Onde se destaca a publicação “*Pedagogias Decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*”, livro organizado por ela no ano de 2013.

sistemas e modos de pensar e viver de matrizes africanas” (NOGUEIRA, 2012, p. 147) em prol da promoção do Artigo 26 A da LDBEN, em proteger as lutas e conquistas alcançadas pelo Movimento Negro, como modo de resistência e empenho na busca da amenização das estratégias do racismo, que ainda permanecem de forma justaposta e estabelecendo hierarquias entre os grupos étnicos que se configuram nesta sociedade. Assim, surge a ideia de criar as “Aulas/Oficinas” pedagógicas intitulada “O ENSINO DE FILOSOFIA AFRICANA E A AFROPERPECTIVA DOS POVOS BANTU NO CHÃO DA ESCOLA: tagarelando a decolonialidade no Artigo 26 A da LDBEN” como uma maneira de preservar e promover a igualdade racial e a redução do racismo nesta instituição privada de educação e em outros ambientes escolares na cidade do Rio de Janeiro e adjacências.

Além disso é importante destacar, que está Oficina se tornou uma ação itinerante e de modo voluntário, onde levamos a história e a cultura dos Povos *Bantu*, para instituições públicas e privadas da Educação Básica, além de outros espaços formais e não formais de educação.

Em linhas gerais, nossas ações estão escoradas e inspiradas na implementação da Lei Federal 10.639/03 e 11.645/08, na resistência de uma educação étnico-racial, na interdisciplinaridade para valorizar a ancestralidade “Nas culturas africanas constitui um conceito bastante complexo e profundo que (de forma simplificada) significa o vínculo de todos nós com o ciclo da vida, com todos aqueles e aquelas que nos antecederam e com os valores fundamentais que eles e elas deixaram para nós” (CARREIRA e SOUZA, 2013) negra, com vistas na trajetória e conjuntura atual do afro-brasileiro. Objetivando que todos os participantes “negros” e os “não negros” envolvidos na atividade, se sintam parte importante desta ação afirmativa para a promoção ao respeito e a autoestima “Sentimento e opinião que cada pessoa tem de si mesma. É na infância, no contato com o outro, que construímos ou não a nossa autoconfiança” (BRASIL, 2006, p. 216) dos afrodescendentes, em prol de uma educação étnico-racial no combate à amenização do racismo.

A FILOSOFIA AFRICANA E OS POVOS BANTU: DIÁLOGOS TRANSGRESSORES

Para início de conversa, com a intenção de implementar a Lei Federal 10.639/03 e 11.645/08, e as suas perspectivas que acercam as Histórias e Culturas

Africanas, Indígenas e Afro-brasileira, para que sejam incorporados nos conteúdos curriculares do Ensino de Filosofia, para a turma do 1º Ano do Ensino Médio da Educação Básica, decidimos trabalhar com os Estudantes, utilizando perspectivas da Filosofia Africana⁶⁷ “Elá está presente em todas as discussões a respeito do status filosófico de pensadores e pensadoras do continente africano” (NOGUERA, 2014, p. 72) e inspirados nas reflexões de alguns Filósofos (as) e Intelectuais Africanos (as), Afro-americanos (as) e Afro-brasileiros (as), com o intuito e o desafio de se debruçar em pensamentos filosóficos demarcados por repertórios africanos, afrodiáspóricos, indígenas e ameríndios, de modo libertador e (des)colonizado.

A Metodologia utilizada foi diferentemente de outras Aulas da Disciplina de Filosofia convencionais, convidamos os Estudantes à repensar sobre novos olhares possíveis para o ensino e saberes de Filosofia. Não de modo ocidental e tradicional, amparado na superioridade do continente europeu e nos pensadores filosóficos gregos, mais sim, à partir da apresentação de determinados conceitos de alguns intelectuais da contemporaneidade como Djamila Ribeiro⁶⁸ (2019), Frantz Fanon⁶⁹ (2008), Molefi Kete Asante⁷⁰ (2009), Renato Noguera⁷¹ (2014) entre outros (as) pensadores (as) potentes.

Onde de modo sensibilizador e democrático, a partir de sorteios foram surgindo os “Grupos de Trabalhos”, para as pesquisas étnico-raciais sobre os seguintes pensadores afrocentrados destacados: Patrice Lumumba⁷², Nei Lopes⁷³,

⁶⁷ Em relação aos filósofos que exploram reflexões da Filosofia Africana com uma abordagem filosófica afroperspectivista, podemos nos portar em referenciais como: Abdias do Nascimento, 2002; Cheikh Anta Diop, 1967; Joseph Omorégbé, 1998; Kwame A. Appiah, 1997; Mogobe Ramose, 2011; Paul Hountondji, 2010, Renato Noguera, 2014, entre outros.

⁶⁸ É mestre em Filosofia Política pela Unifesp, colunista do jornal Folha de São Paulo e foi secretária adjunta de Direitos Humanos e Cidadania do município de São Paulo. Coordena a coleção Feminismos Plurais da Editora Pôlen.

⁶⁹ Ensaísta, psicólogo e líder revolucionário na Argélia, desenvolveu reflexões políticas importantes a respeito da descolonização. Nascido na Martinica e falecido nos Estados Unidos. Escreveu em 1954, “Pele negra, máscaras brancas”, um estudo sobre a psicologia dos negros antilhanos.

⁷⁰ Cientista Social afro-americano e um dos criadores da filosofia do afrocentrismo, também é autor de outros livros, de *Afrocentricty: the theory of social change* (1980), *African culture: the rhythms of unity* (1985) entre outros.

⁷¹ Doutor em Filosofia e professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e responsável pelo Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Interseções (AFROGIN) e autor de vários livros.

⁷² Foi líder da independência congolense e primeiro-ministro da República Democrática do Congo. Foi ligado aos pan-africanistas e profundamente influenciado pelas ideias nacionalistas e anticolonialistas.

⁷³ Filósofo, escritor e compositor, além de bacharel em Direito e Ciências Sociais, é autor de várias obras sobre cultura e história afro-brasileira. Já produziu um dicionário de vocábulos de origem africana na língua brasileira, incluindo mais de dois mil verbetes com sua etimologia.

Angela Davis⁷⁴, Djamila Ribeiro, Molefi Kete Asante, Achille Mbembe⁷⁵, Frantz Fanon, Lélia Gonzalez⁷⁶, Amauri Mendes⁷⁷, Sueli Carneiro⁷⁸, Renato Nogueira, Amadou Hampâté Bâ⁷⁹ e Bell Hooks⁸⁰.

Durante todo o 1º e 2º Bimestre, em semanas alternadas foram proporcionadas aos Estudantes, os saberes do Ensino de Filosofia de acordo com as exigências curriculares do “Complexo Educacional Azoida Loretto da Trindade”, e os conteúdos afrocentrados com “Aulas/Oficinas” e apresentações dos “Grupos de Trabalhos”, onde os Estudantes apresentaram suas pesquisas das mais diversas maneiras, entre elas destacamos a apresentação do “Grupo de Trabalho” que pesquisou sobre o pensador Amadou Hampâté Bâ, onde apresentaram aos Estudantes observadores as suas pesquisas (des)colonizadas com figurinos e adereços inspirados nos saberes Griot⁸¹ e na História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

⁷⁴ Escritora, filósofa e ativista política afro-americana. Onde nos anos de 1960, como destacada militante pelos direitos civis nos Estados Unidos, foi alvo de grande repressão, praticada inclusive por parte do FBI.

⁷⁵ É professor de Ciência Política e História na Universidade de *Witwatersrand*, em Joanesburgo, referência na área dos estudos pós-coloniais e um dos pensadores contemporâneos mais políticos e ativo, tem extensa obra publicada sobre história política africanas, na qual explora os temas sobre o poder e a violência.

⁷⁶ Filósofa, antropóloga e escritora brasileira nascida em Minas Gerais. Mestre em Comunicação Social e doutora em Antropologia, foi destacada militante dos movimentos negro e de mulheres no Brasil e no exterior.

⁷⁷ Doutor em Ciências Sociais e professor de História da África e Sociologia. Tem vastas publicações e experiência nas áreas de Educação, Ciências Sociais e História, atuando principalmente nos seguintes temas: Diáspora Africana nas Américas, Teoria Social e Estudos das Relações Raciais, Movimentos Sociais entre outros.

⁷⁸ Filósofa, pedagoga, advogada, escritora e militante negra e líder feminista nascida em São Paulo, em 1950. Cofundadora do Geledés – Instituto Mulher Negra.

⁷⁹ Filósofo, historiador e escritor, natural da República do Mali, trabalhava para que as culturas orais africanas fossem reconhecidas mundialmente, onde apresentou a público belos textos sobre essas cultura.

⁸⁰ É professora, ativista e escritora. Seus livros, conferencias e artigos abordam as relações de gênero, classe e raça na sociedade pós-moderna. E publicou mais de 30 livros que propõe uma pedagogia antissexista e libertária.

⁸¹ Termo do vocabulário franco-africano, criado na época colonial para designar o narrador, cantor, cronista e genealogista que, pela tradição oral, transmite a história de personagens e famílias importantes das quais, em geral, está a serviço.



Figura 3. Imagem do *Slide* sobre os “Filósofos (as) e Pensadores afrocentrados e decoloniais”.

Fonte e Arte: Wudson Guilherme de Oliveira (professor).

Vale enfatizar, que nas “Aulas/Oficinas”, a sala de aula estava sempre ambientada com tecidos de temáticas africanas, bonecas (os) negras (os), instrumentos de percussões e Exposições de Livros Africanos, Indígenas e Afro-Brasileiros, com o objetivo de possibilitar aos Estudantes um maior contato com estes materiais e contribuir assim com a cidadania para uma sociedade mais justa. Durante as “Aulas/Oficinas”, ocorreram a distribuição de revistas de História da Biblioteca Nacional e sorteio de livros de literaturas afro-brasileiras e indígenas para os participantes, possibilitando um maior contato entre o Docente e os Estudantes na troca de saberes. Sempre ao término das apresentações, eram fomentadas as “Rodas de Diálogos” sobre as impressões e desafios encontrados para fazerem as pesquisas, oportunizando trocas de olhares em relação as perspectivas da Filosofia Africana.

Já em outros momentos, fizemos leituras de fragmentos de textos, assistimos vídeos e estudamos a partir de lâminas de *Slides* afrocentrados, sobre as variadas questões que trouxeram variadas temáticas para baile, que serviram de subsídio para as discussões em muitos desdobramentos para a luta contra o racismo no chão da escola e fora dela. Onde também foi ofertado aos Estudante, saberes sobre a “Influência dos Povos *Bantu* em nossa sociedade”, como forma de (des)colonizarem os olhares eurocêntricos, racistas, etnocêntricos, xenofóbicos, intolerantes,

machistas, homofóbicos entre outros, com o intuito de disseminar o respeito ao próximo independentemente da sua cultura, gênero e etnia.

Desse modo, apresentamos aos Estudantes lâminas de *Slides* sobre os “Povos *Bantu*”, que tem diversos entendimentos entre eles, uma grande proporção dos habitantes da terça parte meridional do continente africano, dos limites marítimos nigero-cameruniana, no Oeste, até a fronteira litorânea somálio-queniano, no Leste, a partir desta extremidade até a proximidade de *Port-Elizabeth*, no Sul, se fala línguas estreitamente semelhantes, intituladas línguas bantas.

É necessário observar sobretudo, que também é um “grande conjunto de povos africanos disseminados do centro para o leste, sul e sudeste do continente. Falantes de línguas semelhantes no Congo, em Angola, na Tanzânia, em Moçambique, na África do Sul” (LOPES, 2008).

Com efeito, o “banto” também se refere a um tronco linguístico que se iniciou com os *bantufones* conforme Bruna Marques e Renato Nogueira (2013) evidenciam:

Bantufones diz respeito ao conjunto de povos falantes, isto é, a ênfase está nas línguas que mais de 400 povos falam, neste caso usamos o termo *bantu* como plural ou estrutura linguística basilar que associada ao termo *fonos* designa *bantufones*, conjunto de povos falantes de idioma *bantu*. Banto se refere a um povo específico, ênfase no aspecto cultural. Por exemplo, na frase: “esse costume de cuidar das crianças numa família extensa que envolve avós e tias é banto”. Ora podemos perceber isso entre no povo *Herero* que vive no sul de Angola e norte da Namíbia e na região norte da África do Sul entre os *zulus*. O povo *Herero* e o povo *Zulu* têm culturas próprias e específicas; mas, são, em termos afrocentrados, culturalmente de raiz banto (MARQUES e NOGUERA, 2013).

A começar por tais parâmetros, podemos observar que o banto é na verdade, bem mais que um grupo étnico estabelecido, este conjunto de línguas aparentadas, reúnem variados conjuntos de pessoas que compartilham um mesmo tronco linguístico trivial, onde abraçam mais de quatrocentas variações plurais, vindas de um mesmo antepassado, intitulada como *protobanta* “O protobanto era falado em uma região fronteiriça no plano ecológico, dispondo portanto de um meio assaz rico,

conquanto pudessem dele usufruir os seus habitantes" (LWANGA-LUNYIIGO; VANSINA, 2010, p 182).

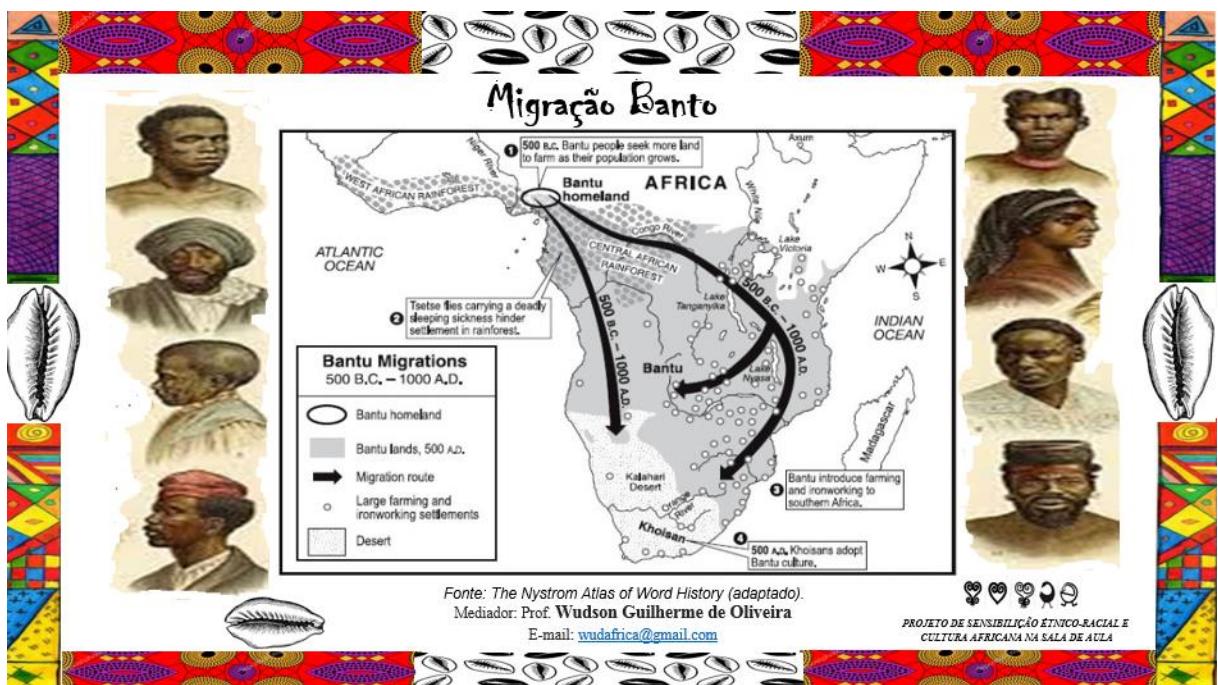


Figura 4. Imagem do *Slide* sobre a Migração dos Povos Bantu.

Fonte: *The Nystrom Atlas of World History*.

Arte: Wudson Guilherme de Oliveira (professor).

Acompanhando a análise, sobre os apontamentos da palavra “bantu”, acrescenta-se também a um conjunto de povos que são encontrados historicamente em um extenso território localizado na África Central, onde geograficamente se originou na Nigéria e posteriormente se estendeu para outras áreas de modo diásporico, para determinados países localizados no Continente Africano.

Vale frisar que entre os séculos XVI e XIX, milhões de corpos africanos vindos dos territórios *Bantu*, atravessaram o Atlântico de forma forçada amontoados nos tumbeiros, sem objetos pessoais e tendo como destino os portos brasileiros. Porém, esses grupos que foram obrigados a fazer estas migrações, foram subjugados e transformados em mãos-de-obra escravas especializadas. Mesmo assim, estas etnias trouxeram consigo infinitas bagagens intelectuais e culturais, entre elas as suas estruturas linguísticas (*bantu*) e as referências históricas, que resistiram aos impactos e as dificuldades encontradas na sociedade colonial escravocrata portuguesa.

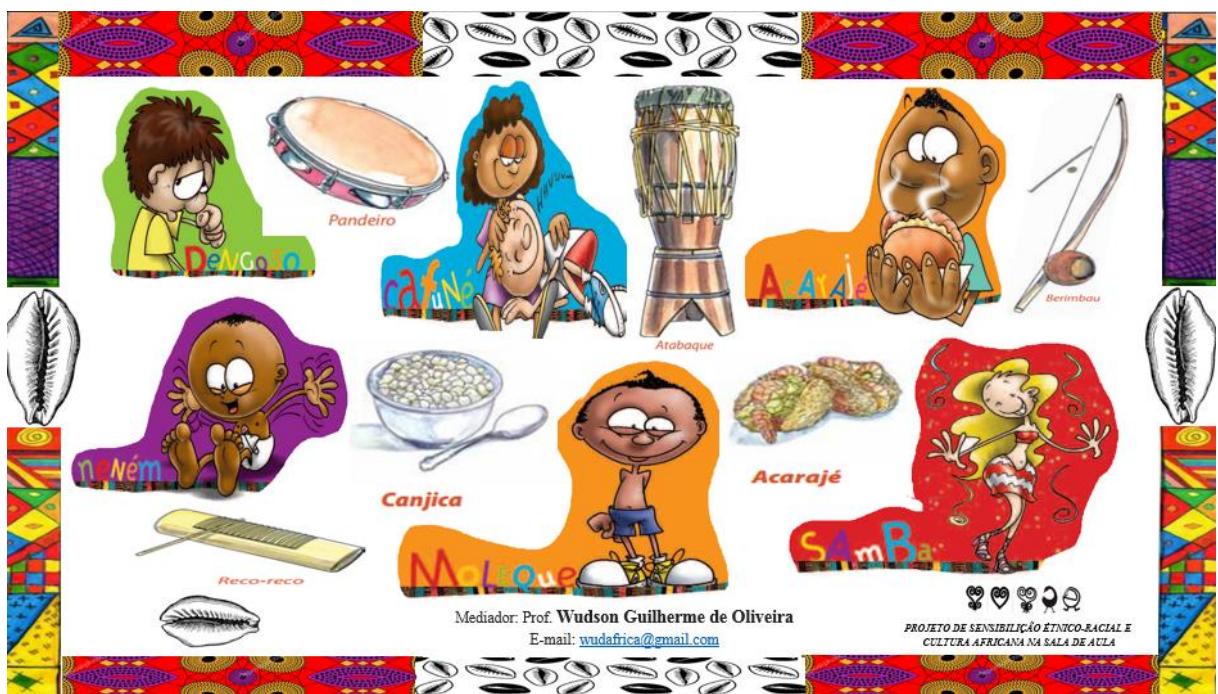


Figura 5. Slide sobre algumas das palavras incorporadas no português brasileiro pelos Povos *Bantu*.
Fonte e Arte: Wudson Guilherme de Oliveira (professor).

No Brasil, existe grande predominância da contribuição vocabular dos grupos diásporico falantes das línguas banto, notadamente o umbundo, o quimbundo e o quicongo. Porventura é desses idiomas originários do continente africano, que provavelmente eternizaram palavras de tronco linguístico denominado banto, onde grande quantidade delas, conhecemos e as utilizamos como, por exemplo: axé⁸², banzo⁸³, boboca, bugiganga, ginga, cabaça, cafuné, caçula, cachaça, cochilo, dendê⁸⁴, dengue, fofoca, fuzuê, jiló, lemanjá, macumba, moleque, orixá, Oxalá, pururuca, quilombo⁸⁵, quitanda⁸⁶, quiabo, sopapo, toco, samba, sunga, tagarela, Zumbi, zangado e milhares de outras palavras influenciaram de modo positivo a língua portuguesa no Brasil e a cultura dos Povos *Bantu* ainda invisibilizada em nossa sociedade.

⁸² Termo de origem iorubá que, em sua acepção filosófica, significa a força que permite a realização da vida, que assegura a existência dinâmica, que possibilita os acontecimentos e as transformações (LOPES, 2011, p. 146).

⁸³ Estado psicopatológico, espécie de nostalgia com depressão profunda, quase sempre fatal, em que caíam alguns africanos escravizados nas Américas (LOPES, 2011, p. 181).

⁸⁴ Denominação do fruto do dendzeiro e, por extensão, do óleo extraído desse fruto, também chamado azeite de dendê (LOPES, 2011, p. 445).

⁸⁵ Aldeamento de escravizados foragidos.

⁸⁶ Loja ou tabuleiro em que se vendem hortaliças, legumes, ovos etc., bem como produtos da pastelaria caseira. Também, biscoitos, bolos e doces expostos em tabuleiro. (LOPES, 2011, p. 1082).

EVIDÊNCIAS DOS SABERES EMANCIPADORES

A ação compensatória teve como foco central, Problematizar com os Estudantes olhares (des)colonizados sobre a Filosofia ocidental; Trazer as reflexões e olhares potentes sobre a Filosofia Africana e as reflexões dos (as) filósofos (as) inspirados na afroperspectiva; Amenizar os impactos do racismo no chão da escola; Apresentar novas perspectivas sobre as Histórias e Culturas das Áfricas e dos Afro-brasileiros; Contextualizar a riqueza histórica, cultural e linguística que foram deixadas em nossa sociedade como resistência e legado dos Povos *Bantu*; Reconhecer as problemáticas do racismo estrutural em nossa sociedade.

Esta iniciativa está imbuída de sensibilizações contundentes para a implementação do Artigo 26 A da LDBEN para a promoção de uma educação étnico-racial. Ao longo da ação, buscamos a partir de lâminas de *slides*, vídeos, imagens e livros, tocar ideias sobre as perspectivas da Lei Federal 10.639/03 e 11.645/2008, que serviram como estratégias para romper as barreiras do racismo, em consonância com o respeito, a diversidade⁸⁷ e a igualdade, a partir de práticas e ações pedagógicas, a fim de promover e dialogar com a Filosofia Africana e a história dos povos africanos, grupos indígenas e a cultura afro-brasileira na construção história e cultura africana e negra no Brasil.

Isso pode ser evidenciado nas palavras de Nilma Lino Gomes (2003) a partir da seguinte afirmação:

Refletir sobre a cultura negra é considerar as lógicas simbólicas construídas ao longo da história por um grupo sociocultural específico: os descendentes de africanos escravizados no Brasil. Se partirmos do pressuposto de que o nosso país, hoje, é uma nação miscigenada, diríamos que a maioria da sociedade brasileira se encaixa nesse perfil, ou seja, uma grande parte dos brasileiros pode se considerar descendente de africanos (GOMES, 2003, p. 78).

⁸⁷ Nas palavras de Munis Sodré (2001) a diversidade étnico-cultural nos mostra que os sujeitos sociais, sendo históricos, são também, culturais. Essa constatação indica que é necessário repensar a nossa escola e os processos de formação docente, rompendo com as práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas, sexistas e racistas ainda existentes.

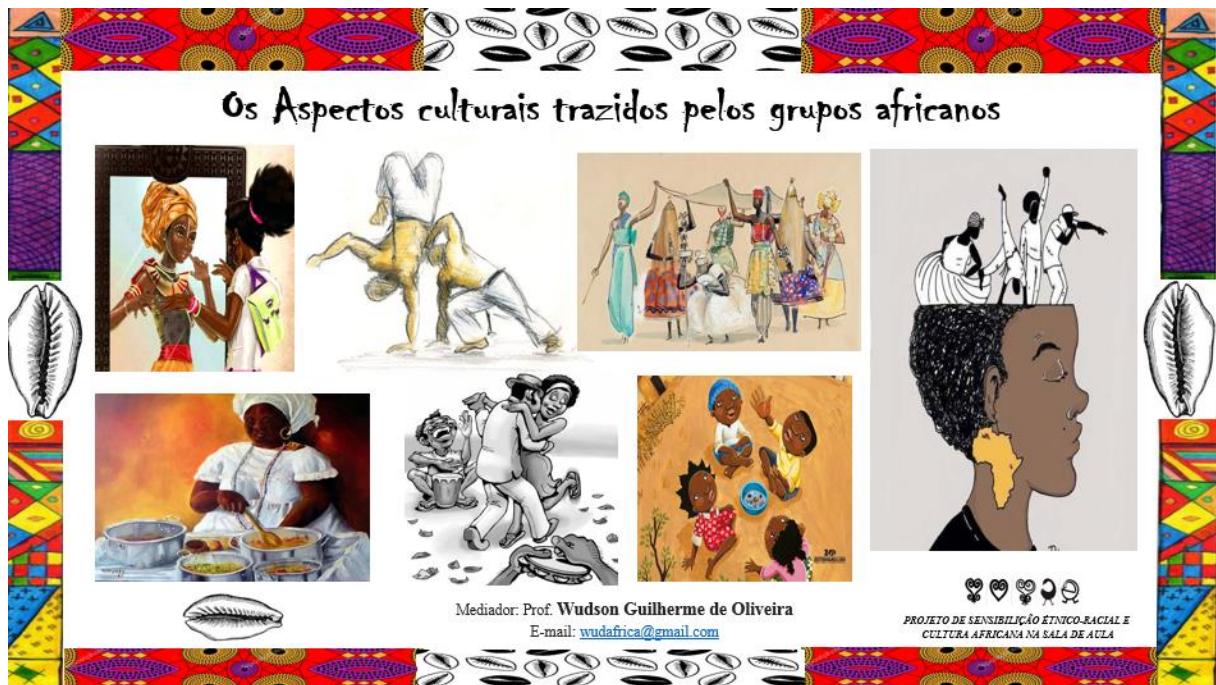
A autora entende que o Brasil possuir um território extenso e de múltipla diversidade étnica e cultural, atualmente ainda encontramos barreiras atreladas ao conservadorismo da sociedade, a falta de reflexões sobre as questões raciais nas esferas relacionadas a educação, onde “contribui para que as diferenças de fenótipos entre negros e brancos sejam entendidas com desigualdades naturais” (BRASIL, 2009) devido ao “não” lançamento de um olhar mais sensibilizado amparado na afrocentricidade⁸⁸ “é uma posição intelectual, uma perspectiva política, um paradigma que toma a África como referência para autodefinição assertiva de si mesma e dos povos africanos no continente e fora dele” (MARQUES e NOGUERA, 2013), que promova a reflexão e o respeito no ambiente educacional integrando relações mais igualitárias, sintonia com as exigências das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08 do Artigo 26 A da LDBEN na inserção da temática racial e a pluralidade étnico-racial brasileira nos currículos escolares.

Durante as “Aulas/Oficinas”, houveram a possibilidade de se aproximar a realidade social e étnica dos Estudantes participantes, facilitadas a partir dos recursos de estratégias áudios visuais, bibliográficas entre outros, bem como as inspirações dos conceitos ancorados na ludicidade e com a oralidade “Plano de transmissão dos saberes em várias sociedades, aparentemente posto em segundo plano na modernidade. Além disso, considera-se que a oralidade é o meio de transmissão de conhecimento de grupos e coletividades tradicionais, em particular, aquelas que não registram seus fenômenos através da escrita” (SILVA, 2003, P. 188), entre outros aspectos para a construção de um pertencimento étnico-racial em relação as culturas que permeiam todas as extensões sociais do Brasil.

Todos os saberes inspirados na afroperspectiva foram experiências inovadoras para muitos dos Estudantes, onde desmistificaram questões racistas e estereotipadas⁸⁹, muitas vezes vistas como verdades absolutas por alguns, em relação a História e Cultura dos Africanos, dos Grupos Indígenas e dos Afro-brasileiros.

⁸⁸ Para saber mais sobre Afrocentricidade, buscar Molefi Asante “Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar” In NASCIMENTO, Elisa Larkin. Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

⁸⁹ Segundo Antonio Olímpio Sant’Ana, visões estereotipadas são opinião preconcebida, difundida entre os elementos de uma coletividade; conceito muito próximo de preconceito. “Uma tendência à padronização, com a eliminação das qualidades individuais e das diferenças, com a ausência total do espírito crítico nas opiniões sustentadas” (2004, p.57).



ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em vista dos argumentos apresentados podemos observar, que o ambiente do chão da escola, bem como toda a sociedade brasileira, são impregnadas de variadas realidades, onde as diversidades étnico-raciais muitas vezes não são respeitadas ou mesmo adotadas nestes espaços de saberes. Embora estejamos em pleno século XXI, ainda esbarramos em dificuldades para incluir nos currículos escolares, as perspectivas das Histórias das Áfricas e Culturas Afro-brasileiras, ainda mais no Ensino da Disciplina de Filosofia, que sempre foi inspirada nas tradições filosóficas ocidentais. É necessário ressaltar que o ensino de Cultura e História Afro-brasileira no chão da escola, proporciona uma maior conscientização dos (as) Estudantes negros (as) sobre a sua própria identidade, cultura e história.

Conclui-se que trabalhar com as reflexões dos Filósofos (as) Africanos (as) Afro-americanos (as) e Afro-Brasileiros (as) à partir da afroperspectiva da Filosofia Africana, nas “Aulas/Oficinas” e com a importância do protagonismo das contribuições linguísticas e culturais dos Povos *Bantu* em nossa sociedade, e história do passado e do presente, bem como a importância desses saberes libertadores para a

implementação das Leis Federais 10.6339/03 e 11.645/08, para a luta a favor de uma educação étnico-racial plural. É sem dúvidas uma forma potente de dinamizar as relações raciais no chão da escola.

Por todos essas particularidades, a educação é o principal elo que pode fazer ser propagada e disseminada as intensões das Leis Federais 10.6339/03 e 11.645/08, valorizando assim as histórias das Áfricas e os feitos dos grupos africanos que aportaram no Brasil, dos seus descendentes diásporico afros-brasileiros e os indígenas em nossa sociedade, contribuindo de forma positiva no processo de eliminação das discriminações, a redução do racismo e a exclusão das desigualdades nos espaços formais e informais de educação.

Em virtude do que foi referenciado, precisamos pensar que para se desestruturar as artimanhas do racismo, que não tem o seu nascedouro no chão da escola, precisamos somar forças com os diversos militantes anônimos, que estão imbuídos com estímulos de luta para as mudanças, em prol das reivindicações do Movimento Negro, para que desse modo seja possível sensibilizar novos agentes colaboradores como Professores, Diretores, Estudantes, Pais e toda a sociedade civil, negra e não negra.

Acreditamos que somente com ações antirracistas cotidianas, será possível reduzir o racismo e as suas ramificações. Pois a luta antirracista é uma luta de todos (as).

Referências Bibliográficos:

ARAUJO, Edna Maria de. TOLENTINO, Adivânia Nogueira. SILVA, Ananda Catharina Azevedo. **Saúde da população negra: política nacional de saúde, avaliações e reflexões sobre suas diretrizes.** In: KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Christina (Orgs.) Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil [recurso eletrônico] / Andrea Maila Voss Kominek; Ana Christina Vanali (Orgs.) - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 243-264.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar.** In NASCIMENTO, Elisa Larkin. Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

BEAUDOIN, Marie-Nathalie e TAYLOR, Maureen. **Bullying e Desrespeito: como acabar com essa cultura na escola.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** - Brasília: SECAD, 2006, p. 219.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**, 2009.

CARREIRA, Denise e SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Indicadores da qualidade na educação: Relações raciais na escola / Ação Educativa**, Unicef, SEPPIR, MEC – São Paulo: Ação Educativa, 2013.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EdUFBA, 2008.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ações afirmativas & princípios constitucional da igualdade no brasil**. Rio de Janeiro, São Paulo. 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. 2010. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/10/Alguns-termos-econceitos-presentes-no-debate-sobreRela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasiluma-breve-discuss%C3%A3o.pdf> Acessado em 19 Jan. 2021.

_____. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo** – Educação e Pesquisa, São Paulo, Volume 29, n. 1 jan/fev. 2003.

_____. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação** / Nilma Lino Gomes. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HALL, Stuart. **Da diáspora – Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte/Brasília: UFMG/Unesco, 2003.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana** / Nei Lopes. – 4. ed. – São Paulo: Selo Negro, 2011.

_____. **História e cultura africana e afro-brasileira** / Nei Lopes. – Barsa Planeta, 2008, p. 31, 67 e 90.

LWANGA-LUNYIIGO, Samwiri & VANSINA, Jan. **Os povos falantes de banto e a sua expansão**. In: História Geral da África, Volume III: África do século VII ao X. Brasília: UNESCO, Secad/MEC, UFSCar, 2010, p 182.

MACEDO, José Rivair. **História da África: Questões epistemológicas, conceituais e didático-pedagógicas acerca de seu ensino**. In: KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Christina (Orgs.) Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil [recurso eletrônico] / Andrea Maila Voss Kominek; Ana Christina Vanali (Orgs.) - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 23-48.

MARQUES, Bruna. NOGUERA, Renato. **Um olhar afro-centrado sobre os bantos: o perfil étnico dos aportados no Rio de Janeiro (1790-1800).** In: BERINO, Aristóteles. (org.). Diversidade Étnico-Raciais e Educação Brasileira – Seropédica, UFRRJ: Evangraf, 2013, p. 147-169.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a Lei 10.639.** Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

_____. **Ubuntu como modo de existir: Elementos gerais para uma ética afroperspectivista.** Revista da ABPN. v. 3, n. 6. nov. 2011 – fev. 2012, p. 147-150.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Africa para abandonar estereótipos e distorções.** Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** São Paulo: Pólen, 2019. Coleção Feminismos Plurais.

SANT'ANA, Antonio Olímpio. **História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados.** In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo no Brasil. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental, 2004, p. 39-67.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos.** In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves & SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). De preto a afrodescendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. Brasília, UNESCO/São Carlos, EdUFSCar, 2003, p.181-197.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando @ cultura: Comunicação e seus produtos.** Petrópolis: Vozes, 2001.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. BRANDÃO, Ana Paula. **A cor da cultura – Saberes e Fazeres – Modos de Brincar.** In: TRINDADE, Azoilda Loretto da. BRANDÃO, Ana Paula (Orgs.) - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

WALSH, Catherine. **Pedagogias Decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo I Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Editora Abya Yala, 2013.

Capítulo 13

O MOCAMBO ODARA E A LUTA DO POVO NEGRO POR UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO- RACIALMENTE PLURAL

Caio César Gonçalves de Souza

Diego Pita Ramos

Rosicleide Nascimento Silva

O MOCAMBO ODARA E A LUTA DO POVO NEGRO POR UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIALMENTE PLURAL

Caio César Gonçalves de Souza

Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade/UESB; docente de sociologia da SEE de Minas Gerais; caiocesarfelix3@yahoo.com.br

Diego Pita Ramos

Mestre em Planejamento Territorial/UEFS; dpitaramos@gmail.com

Rosicleide Nascimento Silva

Graduanda em Pedagogia/UESB e Gestão Pública/FTC; rose0253@gmail.com

INTRODUÇÃO

O Brasil conta no 3º trimestre de 2020, segundo o último levantamento realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas), com 211,2 milhões de habitantes, dentre os quais, 116,3 milhões auto declaravam-se negros/as ou pardos/as.

As origens, as ancestralidades destas populações, estão marcadas no outro lado do Oceano Atlântico, em África. De lá, milhões de africanos/as foram sequestrados/as e trazidos/as em navios negreiros de onde deixaram para trás, totalmente ou em partes, famílias, reinos e coroas, hábitos, costumes, religiosidades e práticas socioculturais e políticas. Chegaram ao ponto dos brancos europeus forçarem os/as africanos a circundarem a árvore do esquecimento, para abandonar tudo aquilo que eles sabiam nas áreas das artes, da metalurgia, artesanato e de suas referências no campo do sagrado (JEQUIÉ, 2015, p. 145).

Com tudo isso, foi-se construindo um cenário de desigualdades históricas em

diversas áreas da sociedade. Temos discriminações, dominações, intolerâncias, exclusões, injustiças sociais que pavimentaram uma sociedade excludente para diversos grupos sociais, principalmente para a população negra. Essas discriminações e desigualdades colocaram durante séculos, milhões de pessoas em condições subumanas e/ou em condições de cidadãos de segunda classe.

A educação foi uma das áreas que a população negra foi alijada historicamente, sendo incorporada pelo sistema oficial de educação de forma lenta e gradual; além das discriminações que sofriam de colegas, professores/as e do Estado.

A mudança desta realidade foi por muito tempo pautado por organizações negras, abolicionistas e negros/as escravizados/as de forma individual no campo político. Com certeza este é um espaço adequado para exercer a pressão popular, intelectual e político de transformação de uma dada realidade. Contudo, temos também o espaço educacional hoje, e já há um bom tempo, como um espaço que precisa ser pautado, disputado, desconstruído e reconstruído para que as relações étnicosraciais ocorram de forma salutar para todos/as.

A partir disso, este artigo pretende apresentar alguns dos questionamentos que me fiz anos atrás, quando tive acesso ao currículo escolar do Ensino Fundamental II da rede municipal de ensino de Jequié, onde estava presente a disciplina História e Cultura Afro-brasileira e africana. Daí fui buscar mais informações acerca desta disciplina e o porquê de ela ter sido implantada por meio de um Decreto do Executivo municipal e não por uma Lei ordinária; e como tinha se dado as relações entre os integrantes do Núcleo de Estudos sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, fórum ligado à Secretaria Municipal de Educação, de diferentes pertencimentos étnicosraciais.

Com isso, pretendemos neste artigo apresentar o papel do movimento negro Mocambo Odara desempenhado no processo de implantação e implementação do Decreto Municipal Nº 8.559/2006, que trata da disciplina História e Cultura Afro-brasileira e africana, no município de Jequié, ao qual tive acesso em minhas pesquisas de mestrado.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta é uma pesquisa dissertativa, de caráter qualitativo e, a partir disso, uma técnica é utilizada em sua execução: a entrevista semiestruturada e a pesquisa

documental.

Os procedimentos de pesquisa que viabilizaram os objetivos pretendidos foram:

a) Pesquisa Documental: análise documental do Decreto Municipal Nº 8.559/2006 e documentos relacionados à formação do currículo escolar do Ensino Fundamental II na rede municipal;

b) Entrevistas semiestruturadas: foram realizadas a partir de um roteiro planejado, tendo como sujeitos dois membros do Mocambo Odara, que acompanharam as ações de implantação e implementação do Decreto municipal; uma gestora da Secretaria Municipal de Educação, que atuou nas gestões 2005-2008, e que acompanhou o processo de implementação e implantação, e por último, uma coordenadora do Núcleo de Estudos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que atuou entre 2006 a 2008.

O delineamento destes sujeitos de pesquisa perpassou pelos espaços que cada um ocupou na esfera da sociedade civil e do poder público municipal, naquele momento. Por exemplo: Dionária Silva ocupava, no momento, a coordenação política do Mocambo Odara. O Fernando Andrade, que chega ao Mocambo no período que se iniciava a discussão no Núcleo de Estudos - que também era discente de pedagogia naqueles anos -, executava uma tarefa no Mocambo, semelhante a uma vice coordenação. A Ivanildes Moura, a coordenadora do Núcleo de Estudos, professora efetiva da rede municipal de ensino, pedagoga e ex-ativista do movimento étnico-racial e religioso, Mãe Preta Aparecida, que precede o Mocambo Odara. Por fim, a secretária municipal de Educação daquele período, uma pessoa que vinha do quadro docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e que mostrava uma sensibilidade com estas pautas sociais, acabou dirigindo este processo de implantação da disciplina na rede municipal.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A secretária Graça Bispo coloca em entrevista a sua perspectiva acerca das ações do Mocambo Odara durante a implantação da disciplina, apresentando o primeiro desafio que surgiu no Núcleo, que foi o de posicionar o estudo sobre a História e Cultura afro-brasileira:

Nós vamos trabalhar como disciplina ou vamos trabalhar de forma

interdisciplinar? Daí o movimento negro [Mocambo Odara] foi bastante importante, pontual, exigindo que fosse disciplina. Naquele momento, do ponto de vista pedagógico, se a gente trabalhasse de uma forma interdisciplinar, a gente daria uma abrangência maior do currículo; por outro lado, a gente não daria visibilidade à disciplina, porque ficaria como educação ambiental, é mais uma, um evento, uma atividade, mas, dificilmente os professores tratam de forma interdisciplinar. Então, precisava, e a discussão foi essa, que precisava estar como disciplina mesmo, e foi assim que a gente colocou no Decreto que seria. Estaria presente em todos os projetos, e poderia ser também, como disciplina. (BISPO, 2017).

Podemos verificar na fala da então secretária Municipal, o Mocambo Odara pautando o Núcleo e o Poder Público Municipal, no que se refere à modalidade de aplicação deste conteúdo no currículo escolar, se como conteúdo transversal nas diversas disciplinas ou como uma disciplina efetivamente. Maria das Graças Rua (2009) destaca que, nestas situações de interesses diversos por setores sociais múltiplos, o exercício da política e suas negociações são importantes para desenvolver a compreensão de que as políticas públicas são resultantes da atividade política e que esta consiste na resolução pacífica de conflitos, processo essencial à preservação da vida em sociedade, e de decisões tomadas pelo poder público a partir de conflitos e de diferentes posições, mas que sempre sendo respeitadas as opiniões das maiorias, mas sem nunca deixar de contemplar, em certa medida, os anseios das minorias políticas participantes daquela construção coletiva.

Percebemos nesta e em diversas outras falas da Prof.^a Graça Bispo e de outros sujeitos que as contribuições do Mocambo Odara se deram em múltiplos aspectos, tanto na pressão política para uma disciplina específica no currículo escolar, como em diálogos com setores sociais que precisavam de mais informações sobre a implantação da disciplina, como, também, pedagogicamente na discussão do conteúdo programático.

A ativista Dionária Silva posiciona as representações do Mocambo Odara no Núcleo de Estudos sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, e em outros espaços que as mesmas puderam se posicionar sobre as formulações de políticas públicas no país e em Jequié:

Bom, a presença e participação do Mocambo Odara foi extremamente relevante, porque a gente já vinha fazendo a discussão há um bom tempo aqui, dessas questões negras no município e região. [...] E então, quando veio essa questão do Decreto, só veio somar, porque a gente levou certa experiência que a gente tinha nas discussões e além

de ter essa afirmação de uma luta que a gente já vinha falando, discutindo. E naquele momento a gente via, que até certo ponto, de certa forma, uma parte de uma concretização de algo mais concreto, transformado em Lei, em Decreto municipal. (SILVA, 2017)

Diversos aspectos foram elencados ao longo dessa pesquisa e muitos deles contribuíram para sistematizar e elencar novas contribuições sociais, étnicos-raciais, políticos e culturais das populações negras e suas representações na sociedade civil organizada, tais como: participação política institucional e nos movimentos sociais do povo negro; formação acadêmica e vivências necessárias e importantes a fim de contribuir para elaboração de materiais didáticos e paradidáticos; efetivação de cursos de formação cultural e política organizada pelos movimentos sociais negros para os seus pares, entre outros aspectos importantes que se evidenciaram nas narrativas apresentadas pelos sujeitos desta pesquisa.

Importantes contribuições políticas e pedagógicas do Mocambo Odara para a implantação da disciplina escolar, quando da participação da luta pela regulamentação da Lei Federal Nº 10.639/2003 em Jequié, posteriormente com a formulação de uma política pública municipal apontando qual seria o caminho a ser percorrido pela secretaria municipal de Educação acerca da modalidade de trabalho dos conteúdos da História e Cultura africana e afro-brasileira nas escolas do Município, além dos embates em outros âmbitos sociais que as entrevistas colocam à vista, quando questionados sobre a validade e necessidade deste ensino nas escolas, por discriminação étnico-racial e racismo religioso cometido por alguns setores da comunidade local.

A professora da rede Municipal e por um período coordenadora do Núcleo de Estudos, Ivanildes Moura, também apresenta seu olhar e experiências com o Mocambo Odara durante aquele período:

O Mocambo Odara eu, eu particularmente não acompanhei o Mocambo na elaboração de documentos para implementação. Quando eu cheguei no Núcleo, este já estava formatado. A participação que o Mocambo veio acompanhando o Núcleo, foi justamente quando tivemos reuniões e tínhamos representantes de vários segmentos na cidade, movimentos sociais, e o Mocambo atuava junto na aprovação de material didático, de alguma atividade que precisávamos desenvolver na cidade, e na questão de negociações com políticas públicas de ver realmente o que havia necessidade dentro do setor da Educação. (MOURA, 2017)

Percebemos no relato acima, que mesmo não estando presente no momento

de formação do Núcleo e dos processos políticos e pedagógicos iniciais, ela percebeu a importância que esse coletivo negro teve para todo processo de discussão, formulação de políticas públicas, negociações entre governo municipal, comunidade escolar e organizações da sociedade civil que lidava, mediava as discussões acerca da educação para as relações étnico-raciais em Jequié e região.

Nilma Lino Gomes (2011) nos aponta que a educação continua sendo uma das principais bandeiras de lutas dos movimentos sociais negros no país. E para isso, articulações entre estes movimentos sociais, setores progressistas da sociedade civil engajadas na construção de uma educação formal antirracista e que promova de fato a promoção da igualdade racial entre e fora das escolas, precisam também da participação de educadores/as que compreendam o quanto racista foi nossa educação institucional por séculos, e que precisamos da diversidade social para romper com essas tradições, sentimentos e práticas tão enraizadas em nossa sociedade.

Os setores progressistas dos movimentos sociais progressistas compreendem que a Educação é uma das principais ferramentas de transformação social que podemos ter. Por isso, compreender que garantir acesso à educação para todas e todos, inclusive a população negra jovem e não-jovem, se faz mais que necessário para garantir outros acessos culturais, sociais, econômicos e político. Contudo, se esta educação formal não for baseada numa pedagogia libertadora⁹⁰ continuaremos possuindo em espaços formais de ensino, a produção e reprodução do racismo institucional e estrutural, que nos trouxe por séculos de estigmatização, segregação, exploração e rebaixamento de mais da metade da população brasileira.

Ivanildes Moura continua em sua afirmação posterior na entrevista, colocando o Mocambo Odara num lugar de ação mais político do que propriamente auxiliar pedagógico no período que ela coordenou o Núcleo de Estudos, mesmo a representante do movimento negro ali presente, ser estudantes de pedagogia

Nesse momento, o Mocambo Odara ele não podia responder pelas questões pedagógicas do Núcleo. Na verdade, o coordenador pedagógico, eu atuava como coordenador, e coordenador pedagógico é desenvolver o material didático. O papel do Mocambo na verdade,

⁹⁰ Paulo Freire compreendia a educação como elemento que instiga no “aluno” a criticidade, a consciência política e a inquietação em relação ao meio em que estar inserido. O ensinar não é transmitir saberes, mas considerar que cada sujeito é também portador de seus saberes. A missão do educador é possibilitar que o educando produza seu próprio conhecimento a partir da sua leitura de mundo, contudo o educador não deve abandonar sua função de proporcionar ao educando um “caminho” por onde este deve seguir partindo de sua consciência própria (FREIRE; 1980)

era, era, mais uma visão mais política, de atividades que de fato resolvesse, discutisse as relações étnicas dentro da escola. Mas, os materiais desenvolvidos para as escolas cabiam ao coordenador pedagógico. (MOURA, 2017)

Gomes (2011) reforça esse aspecto político e de disputa de agenda e contribuição com formulação de políticas pública dos movimentos negros no Brasil e na América Latina, em especial, com o setor da Educação uma das prioridades destes movimentos, que percebemos isso desde as organizações negras do início do século XX, que iniciou na alfabetização, na garantia da leitura e das operações básicas da matemática até as relevantes e atuais discussões acerca das cotas raciais no ensino superior brasileiro. Pode-se dizer então, que nesse processo complexo e tenso, experiências, saberes e conhecimentos diversos são produzidos, acumulados e socializados pela população negra sempre que o conjunto desta população se organiza para sistematizar aquilo que se viu, ouvir e viveu em diversos e ambientes e momentos históricos diferentes.

Então quando a professora Ivanildes Moura afirma que quando ela chega no Núcleo a participação do Mocambo Odara se deu no âmbito político, de negociação, articulação com os diversos setores envolvidos na construção daquelas políticas educacionais tão necessária para aquele município, não se reduz em nada a importância da participação organizada do movimento negro nesse processo, pelo contrário, como podemos compreender pela narrativa apresentada acima pela professora Nilma Lino Gomes. Isso pois, não existiu avanço social (em nenhum setor) neste país sem a participação efetiva e política, sim, política, dos setores marginalizados e excluídos dos ambientes formais e institucionais de debates, reflexão, construção e implantação de medidas governamentais que se inserem na agenda pública e consequentemente na vida cotidiana das populações negras.

A partir das colocações da professora e secretária de Educação do município naquele momento (2004-2008), Graça Bispo, e da professora Ivanildes Moura, podemos perceber que pelos períodos históricos que as duas puderam participar ativamente daquele processo, visões diferentes tiveram da participação do movimento negro Mocambo Odara na consolidação do Núcleo de Estudos sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, mas sempre afirmando a importância política e até pedagógica para o início de um período que foi importante para o ensino da história e

da cultura do povo negro e africano no país, mas também com um recorte em Jequié.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversos aspectos foram elencados durante a pesquisa e, muitos deles contribuíram para sistematizar e elencar novas contribuições sociais, étnico-raciais, políticos e culturais das populações negras e suas representações na sociedade civil organizada, tais como: participação política institucional e nos movimentos sociais do povo negro; formação acadêmica e vivências necessárias e importantes a fim de contribuir para elaboração de materiais didáticos e paradidáticos; efetivação de cursos de formação cultural e política organizada pelos movimentos sociais negros para os seus pares, entre outros aspectos importantes que se evidenciaram nas narrativas apresentadas pelos sujeitos desta pesquisa.

PALAVRAS-CHAVES: Mocambo Odara; Educação Étnico-racial; Movimento Negro.

REFERENCIAIS

- BISPO, Maria das Graças Silva. **Entrevista concedida a Caio César Gonçalves de Souza.** Jequié, 06 de maio de 2017.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes.** In: Revista Política e Sociedade. Vol. 10 – Nº 18 – abril de 2011.
- IBGE – **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral.** Acesso em: 08 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403>
- JEQUIÉ. **Plano Municipal de Educação de Jequié.** Período: 2015-2025.
- MOURA, Ivanildes. **Entrevista concedida a Caio César Gonçalves de Souza.** Jequié, Junho de 2017.
- RUA. M. das Graças. **Políticas Públicas.** Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2009. p. 130.
- SILVA, Dionaria da. **Entrevista concedida a Caio César Gonçalves de Souza,** 1 de abril de 2017.

Capítulo 14

A BANCADA EVANGÉLICA E O PODER DAS MÍDIAS COMO PRINCIPAIS INIMIGOS DAS RELIGIÕES AFRO- BRASILEIRAS

Paulo Henrique Barbosa Silva

A BANCADA EVANGÉLICA E O PODER DAS MÍDIAS COMO PRINCIPAIS INIMIGOS DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS

Paulo Henrique Barbosa Silva⁹¹

Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

barbosaph80@gmail.com

Resumo:

O presente artigo tem como ponto nevrágico expor a intolerância religiosa sofrida pelas religiões afro-brasileiras pela vertente cristã neopentecostal. O objetivo precípua é entender o papel da política e das mídias no recrudescimento da intolerância. A metodologia é embasada em estudos bibliográficos, além de um estudo de caso, aprofundando-se em analisar e entender as questões que direcionam a essas atitudes intolerantes e preconceituosas.

Palavras-chave: Neopentecostalismo, Religiões Afro-brasileiras, Bancada Evangélica, Mídias, Intolerância Religiosa.

Abstract:

The present article has as a nerve point to expose the religious intolerance suffered by Afro-Brazilian religions for the neo-Pentecostal Christianity. The main objective is to understand the role of politics and the media in the upsurge of intolerance. The methodology is based on bibliographic studies, in addition to a case study, delving into analyzing and understanding the issues that lead to these intolerant and prejudiced attitudes.

⁹¹ Licenciatura plena em Geografia (UNIFEMM/2001), especialização em Política da Igualdade Racial na Escola (UFOP/2015), especialização em Ensino de Geografia (UFVJM/2016), licenciatura plena em Pedagogia (UFOP/2020). Professor efetivo na rede estadual de Minas Gerais. E-mail: barbosaph80@gmail.com.

Keywords: Neopentecostalism, Afro-Brazilian Religions, Evangelical Bench, Media, Religious Intolerance.

1. Introdução

Há alguns anos no Brasil percebe-se uma acentuada queda dos indivíduos que professam o catolicismo, em contraposição a um aumento no número de adeptos pentecostais e neopentecostais, que ampliam seus domínios com discursos cada vez mais intolerantes contra as religiões de matrizes africanas. De acordo com o Censo Demográfico de 2010, apesar dos católicos ainda serem predominantes (64,6%), os evangélicos já compreendem 22,2% da população brasileira (IBGE, 2010).

Como o protestantismo é uma das correntes religiosas que mais cresce no país, um dos principais objetivos deste artigo é identificar o papel da política e das mídias em prol da vertente neopentecostal contra os indivíduos que professam religiões de cunho afro-brasileiro, como o candomblé e a umbanda, via mecanismos de incitação de ódio, intolerância religiosa, discriminação e preconceito pelos proselitismos proferidos nos cultos religiosos, nas tribunas dos parlamentos e pelas mídias.

As religiões de matrizes africanas em toda a história no país sempre foram perseguidas e discriminadas por instituições como a Igreja Católica, Órgãos de Segurança Pública, por Autoridades judiciais e pela própria sociedade em geral, desde o período colonial até dias atuais. Mesmo com a promulgação de um estado laico onde no Art. 5, VI da Constituição Federal de 1988, entende-se que “é inviolável a liberdade de consciência de crenças, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida na forma da lei, a proteção aos locais de culto e suas liturgias” (BRASIL, 1988).

Nota-se que a intolerância religiosa ainda impera soberana na sociedade brasileira. Atualmente diversos casos são veiculados pela mídia demonstrando as incitações de ódio, perseguições e atos discriminatórios e preconceituosos de autoridades políticas, do judiciário, de líderes religiosos protestantes de docentes da área educacional, contra candomblecistas e umbandistas. Silva (2015, p. 10) expõe que “os casos de intolerância, antes apenas episódicos e sem grandes repercussões, hoje avolumaram e saíram da esfera das relações cotidianas menos visíveis para ganhar visibilidade pública, conforme atestam as frequentes notícias de jornais que os registram em inúmeros pontos do Brasil”.

Sobre tal aumento de crimes de cunho religioso, percebe-se por parte dos neopentecostais uma busca frenética por mais adeptos, para isso se valem de estratégias de cooptação de fiéis, teorias de prosperidade veiculadas para os fiéis e de desarticulação por meio de ataques às religiões afro-brasileiras, uma vez que essas religiões são marginalizadas e não possuem muito respaldo jurídico.

Para maior conhecimento e aprofundamento da temática escolhida, a fundamentação teórica divide-se em autores/as que conceituam e revelam as especificidades entre as religiões afro-brasileiras, como Azevedo, Felinto e Silva; Freston e Palhares tem como principal intuito explicar a história e a diferença entre as ondas protestantes ocorridas em terras brasileiras; Silva e Oro argumentam sobre a animosidade dos neopentecostais sobre as religiões afro, além de dados de organizações governamentais e não-governamentais sobre dados populacionais e de intolerância religiosa. No que tange ao método de construção do artigo, as evidências de análise se apoiam na investigação bibliográfica e um estudo de caso sobre casos de intolerância religiosa registrados nos anos de 2014 e 2015.

2. As ondas pentecostais

A onda evangélica ou protestante, desde a década de 1970 tem avançado com o intuito de equilibrar o poder religioso e o número de fiéis no Brasil com a religião até então hegemônica: a católica. Na década de 1970 eram 4,8 milhões de pentecostais, subindo para 7,9 milhões na década seguinte. Na década de 1990, o número sobe para a casa dos dois dígitos, 13,7 milhões. Nos anos 2000 a conta fecha em 26 milhões e nos dados fornecidos pelo IBGE (Censo 2010), os pentecostais configuraram um universo de 42,3 milhões de indivíduos.

A chegada dos protestantes ao Brasil data do período colonial no século XVI. Num primeiro momento percebe-se que a incursão do protestantismo aqui ocorreu devido às perseguições religiosas propagadas pela nova vertente dogmática que na Europa surgiu, além de questões de interesses mercantis.

Os reformados franceses e holandeses, conhecidos como Huguenotes deixaram rastros no Rio de Janeiro (XVI) e em Pernambuco (XVII), mas de maneira efêmera (PALHARES, 2010). Mas é a partir do século XIX com a vinda da Família Real e a abertura dos portos às nações amigas do Brasil, que se nota a imigração dos grupos protestantes. Logicamente que a chegada dos novos cristãos em terras

brasileiras ocorreu devido a interesses políticos e principalmente econômicos com a Inglaterra e a concepção da Constituição de 1824, que deflagrava a liberdade religiosa, mas num espaço majoritariamente católico.

A chegada dos protestantes pode ser dividida em cinco fases, destacando-se o protestantismo de imigração e o protestantismo de missão, conhecidos como protestantismo histórico, além dos três momentos do pentecostalismo: tradicional, pentecostal e neopentecostal (FRESTON, 1996).

O protestantismo de imigração difundiu-se na região sul do Brasil através dos calvinistas (na área urbana) e luteranos (zona rural), como uma maneira de transmitir a assistência espiritual à população vindoura da Europa que chegava ao continente sul-americano (SILVA, 2006). Já na segunda metade do século XX, observa-se o aparecimento de missionários estadunidenses que propagaram seus dogmas religiosos em diversos rincões do país, momento reconhecido como protestantismo missionário.

No Brasil o pentecostalismo se divide em três ondas, respectivamente: denominações tradicionais (de 1910 a 1950), denominações deuteropentecostais (de 1950 a 1970) e por fim os neopentecostais (a partir de 1970).

O pentecostalismo se refere às facções religiosas cristãs, oriundas do protestantismo, onde os grandes diferenciais se encontram no contato com Deus através do batismo no Espírito Santo, comumente conhecido como glossolalia, ou seja, dom de línguas onde a pessoa se expressa em outras línguas (SANTA ANA, 1991).

A primeira onda se inicia em 1910 com a fundação da Congregação Cristã no Brasil e a Assembleia de Deus em 1911. Em 1932 é fundada a Igreja de Cristo no Brasil que entra em conflito com as duas primeiras por pregar que o batismo com o Espírito Santo dava-se no momento de conversão e não com a experiência posterior ao falar línguas. Essas vertentes cristãs são rígidas quanto a costumes e usos.

A segunda onda inicia-se da década de 50 aos anos 70, caracterizando-se pela cruzada de evangelização e milagres. Precursors desse movimento foram os missionários da *International Church of The Foursquares Gospel*, que fundaram a Igreja do Evangelho Quadrangular. Quanto aos dogmas religiosos, essas igrejas são bastante rígidas quanto a costumes e usos.

A terceira onda está em pleno movimento. É atualmente a vertente pentecostal que mais cresce no país e se diferencia das duas últimas ondas por adotar pressupostos mais liberais, valendo-se maciçamente de programas televisivos e radiofônicos, jornais impressos, obras literárias, internet, métodos modernos de administração, marketing, planejamento estatístico, análise de resultados. Algumas igrejas expoentes do neopentecostalismo são: Igreja Universal do Reino de Deus, Igreja Internacional da Graça de Deus, Renascer em Cristo e Igreja Mundial do Poder de Deus.

3. A formação do candomblé e da umbanda no Brasil

Ao contrário do que muitos acham, o candomblé e a umbanda são consideradas religiões e não seitas como o propagado pelas denominações religiosas dominantes - principalmente as cristãs católica e evangélica pentecostal -, mas mesmo entre essas duas religiões de matriz africana há divergências entre seus seguidores. O Candomblé é uma religião essencialmente brasileira, pois sua formação é oriunda das diversas etnias aglutinadas em uma senzala no período escravocrata:

[...] ritos que eram professados nas mais longínquas regiões do continente africano, em termo de diversidades, cânticos e culto em geral, começaram a ser conhecidos, trocados e acomodados dentro de uma mesma senzala, por grupos de procedências diversas. A partir dessa aglutinação, teve início esse culto de origem africana, que nós conhecemos hoje como Candomblé (RAMOS, 2011).

Outro autor que compartilha do mesmo ponto de vista sobre a formação do candomblé afirma:

[...] a necessidade por parte dos grupos negros de reelaborarem suas identidades social e religiosa sob as condições adversas da escravidão e posteriormente do desamparo social tendo como referências as matrizes religiosas de origem africana. (SILVA, 2005, p. 15).

No Brasil há pelo menos três nações de candomblé ou padrões de rituais: o candomblé de raiz angola-congo; o jeje, de procedência daomeana e o candomblé de procedência iorubá (em suas variantes queto ou ketu, ijexá, efã, batuque gaúcho e xangô pernambucano) (FELINTO, 2012). Os responsáveis por esses troncos são os nagôs, indivíduos que foram trazidos da Costa dos Escravos, onde atualmente se localizam as nações do Benin, Nigéria e Togo. Felinto (2012, p. 12), identifica que o primeiro grupo cultua os deuses chamados de inquices, no segundo, os voduns e, no terceiro, os orixás, os quais são considerados deuses afro-brasileiros, uma vez que tem sua origem nos confins africanos e sofreram uma simbiose com a cultura brasileira.

Os candomblecistas veneram um conjunto de dezesseis orixás e a cada um desses deuses seguem histórias, mitos e características particulares. Os orixás possuem características que os associam a personalidades, comportamentos, elementos e forças da natureza, sentimentos e paixões humanas, além de desempenharem atividades humano-culturais (caça, guerra, cura) e serem identificados por suas vestimentas, cores e rituais, (FELINTO, 2012).

Outro ponto importante a salientar é que o candomblé e a umbanda no que tangem às estruturas de culto têm uma ligação com o catolicismo popular e os ritos indígenas. Dessa mistura surge o sincretismo, devoção aos santos e deuses, fonte a qual se originaram as religiões afro-brasileiras.

O candomblé pode ser entendido como religião completa devido ao seu amplo conjunto:

[...] portanto o candomblé é uma religião porque possui filosofia, mitologia, comidas, indumentária, ritualística, códigos de conduta e idioma próprios – ioruba, nas casas *ketu*, *kimbundo* nas casas de angola, fon nas casas jeje. O candomblé possui as suas roupas próprias, as suas indumentárias litúrgicas – a roupa do santo, abada, modus vivendi, modus operandi. Enfim, o candomblé tem a sua liturgia própria, não devendo nada a religião alguma (RAMOS, 2011).

A umbanda teve seu surgimento na cidade de Niterói, Rio de Janeiro, no começo do século XX. Consta que seu precursor foi o médium Zélio Fernandino de Moraes – há certas divergências quanto a sua fundação, uma vez que muitos o consideram não o fundador, mas o anunciador dessa religião por estabelecer um marco inicial para a História da umbanda – ao incorporar pela primeira vez numa sessão kardecista a entidade denominada Caboclo das Sete Encruzilhadas. Esse é o mote para a constituição da umbanda pelo país.

Zélio Fernandino fundou a primeira tenda ou casa de umbanda em sua própria residência na cidade niteroiense, conhecida como Tenda Espírita Nossa Senhora da Piedade (AZEVEDO, 2008). Sob o jugo do Caboclo das Sete Encruzilhadas, foi ordenado que mais sete tendas fossem erguidas para que de fato a umbanda ampliasse seus domínios, dogmas e arregimentasse mais seguidores/as.

A umbanda reúne em seu âmago um forte sincretismo, pois em sua formação são observados elementos trazidos pelo europeu (o catolicismo), elementos indígenas (cultos aos antepassados e forças da natureza), elementos africanos (orixás e cultos aos antepassados) e espíritas (fundamentos espíritas provenientes do kardecismo,

reencarnação, progresso espiritual). Esse sincretismo ímpar pode ser considerado como:

[...] efetivamente, a primeira religião a colocar-se um contato direto com as classes de pouco prestígio da sociedade, quebrando tabus ao valorizar uma sabedoria aquém e além dos livros: a sabedoria de cunho popular, de tradição oral, aquela que passada de uma geração a outra, e com a fundação da religião de maneira oficial, agora entre os espíritos dotados de muito desse conhecimento tradicional popular àqueles que ainda são espíritos encarnados e limitados pela matéria (AZEVEDO, 2008, p. 21).

Outra questão a ser observada da umbanda é o caráter de acolhimento com todos os segmentos da sociedade, isto é, se mostra uma religião comprometida a abraçar todos/as aqueles/as que necessitarem de conforto espiritual ou físico que pode ser oferecido quer pelos médiuns ou pelos espíritos. Devido a essa linha de compreensão de valorizar a diversidade e as diferenças, que pode ser entendida as várias perseguições empreendidas contra os/as umbandistas.

Ao contrário das outras religiões que selecionam seus fiéis, seja por questões de status e até raciais, a umbanda sempre se mostrou plural. O kardecismo foi criando raízes elitistas e em suas reuniões poucos negros eram vistos, além de seus mentores levantarem que os ditames do umbandomismo eram inferiores, por se basearem em elementos africanos e indígenas. A religião católica também comungava com os kardecistas de manter longe de suas fileiras os ritos da umbanda e outro ponto inquestionável era que grande parte da população negra do começo do século XIX não possuía os requisitos necessários para contribuir com o dízimo.

Em sua obra (AZEVEDO, 2008) pontua o grande papel da umbanda na luta contra o preconceito, principalmente o de rechaçar a homofobia e a bifobia. Ele afirma que:

A umbanda ainda foi alvo de perseguições por aceitar sem muitas restrições, na grande maioria das Casas, os adeptos que fossem homossexuais ou bissexuais, entendendo, por exemplo, que o sexo é uma questão física, que o amor pode se manifestar por meio da essência ou polaridade do espírito, das energias afins dos indivíduos, desmitificando as concepções de pecado e sendo uma das primeiras a abolir tabus sexuais no âmbito religioso (AZEVEDO, 2008, p. 23).

4. O candomblé e a umbanda segundo o Censo Demográfico de 2010

No primeiro recenseamento realizado no século XIX, verificou-se a hegemonia da filiação à religião Católica Apostólica Romana, devido a fatores constitutivos à colonização, ficando essa como religião oficial até a Constituição de 1891.

Do Censo de 1872 até o mais recente de 2010 (IBGE, 2010), percebe-se que o perfil religioso brasileiro mudou bastante. Ainda tem-se o catolicismo como religião

hegemônica, mas seu poderio vem diminuindo graças ao avanço dos evangélicos pentecostais. Em 1872, a porcentagem dos indivíduos católicos era de 99,7% e já na década de 1970, a variação foi de 7,9 pontos, estacionando num universo de 91,8% de seguidores do catolicismo.

O Censo Demográfico de 1991 confirma a tendência de queda do catolicismo (83%) e o aumento dos evangélicos – incluem-se nesse grupo os evangélicos de missão, os pentecostais e os não determinados – de 6,6% para 9,0% de 1980 a 1991. O Censo de 2000 confirma o recrudescimento do setor evangélico para 15,4% da população e o declínio da religião católica para 73,6%.

O Censo Demográfico de 2010 confirma mais uma vez o aumento da parcela evangélica (22,2%) em todas as regiões do país e ainda menciona que apesar do catolicismo seguir majoritário (64,6%), houve redução dos mesmos em todas as regiões brasileiras.

Sobre as religiões afro-brasileiras, a partir do Censo Demográfico de 2000/2010 que são analisadas seus contingentes de fiéis. Em 2000 havia 0,3% de indivíduos que professavam o Candomblé e a Umbanda. Passada uma década, percebe-se que os dados continuam os mesmos.

Quando se faz uma análise da distribuição percentual da população por Grandes Regiões segundo os grupos de religião (IBGE, 2000/2010), as regiões Sul e Sudeste, abrigam respectivamente, 0,6% e 0,4% dos/as seguidores/as das religiões afro-brasileiras. Até então, antes dos resultados do Censo Demográfico de 2010, pensava-se que a região Nordeste era a maior detentora quantitativa desses grupos religiosos, contando com 0,2%. Quanto aos estados mais representativos da umbanda, se encontram: o Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo. O candomblé está mais presente na Bahia e no estado fluminense.

Segundo o Censo Demográfico de 2010, quando se refere ao recorte por cor ou raça, 21,1% de candomblecistas e umbandistas se declararam pretos/as. Outros dados interessantes a serem observados é que a maioria dos/as seguidores/as das religiões de matrizes africanas se autodeclararam brancos/as (47,1%), seguidos por pardos/as (30,8%), amarelos/as (0,6%) e indígenas (0,4%).

Outros dados interessantes sobre os/as seguidores/as das religiões afro-brasileiras de acordo com o Censo Demográfico 2010 são reveladores e dignos de boas análises e discussões quando se referem ao nível educacional e de renda.

No quesito alfabetização, o percentual de pessoas com 15 anos ou mais de idade (IBGE, 2010), candomblecistas e umbandistas compreendem 96,2% de pessoas alfabetizadas, sendo que somente 3,8% são analfabetas. Os seguidores/as dessas religiões ficam atrás somente dos espíritas, 98,6% de indivíduos alfabetizados.

No nível de instrução das pessoas de 15 anos ou mais de idade (IBGE, 2010), percebe-se grande vantagem dos indivíduos do candomblé e da umbanda sobre os católicos e os da vertente evangélica pentecostal, uma vez que candomblecistas e umbandistas que possuem instrução fundamental incompleto é de 28,9%, católicos (39,8%) e pentecostais (42,3%); fundamental completo e médio incompleto, os fiéis das religiões afro-brasileiras perfazem 21,2%, católicos (18,3%) e pentecostais (21,3%); superior incompleto, indivíduos do candomblé e umbanda, 33,1%, católicos (25,1%) e pentecostais (25,5%); no superior completo, as religiões de culto africanas atingem 12,9%, enquanto os católicos possuem 9,4% e os pentecostais 4,1% de indivíduos nas instituições de ensino superior.

Quanto ao rendimento mensal domiciliar per capita (IBGE, 2010), o Censo revelou que até um salário mínimo, os católicos respondiam por 55,8%, pentecostais 63,6% os adeptos das religiões afro-brasileiras, 43,8%. Mas quando se compara esses três grupos na faixa de mais de dois salários mínimos, os candomblecistas e umbandistas ultrapassam-nos.

5. A “bancada da bíblia”

O Brasil assiste atualmente a força que bispos, pastores e parlamentares leigos alinhados a dogmas religiosos protestantes estão desempenhando no Congresso Nacional, comumente, conhecidos como “bancada evangélica”.

Segundo os dados fornecidos pelo Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (DIAP/2018), para o pleito de 2019/2023 foram eleitos num universo de 513 deputados/as, 82 protestantes e nove senadores. No ano de 2006 o número de congressistas era de apenas 32 protestantes. Em 2010, a proporção de representantes na Câmara sobe para 70. O ano de 2014 contabiliza 75 representantes na Câmara e 3 no Senado.

Grande parte dos deputados/as com orientação religiosa protestante possui comportamentos e concepções muito conservadoras e outros/as com posturas bem radicais, exortando a situações de intolerância e violência. Temas polêmicos têm sido levados à discussão nas plenárias das diversas comissões e em votações na Câmara e no Senado. Grande parte das propostas não tem o intuito de promover o bem comum da população, e sim, privilegiar aqueles/as que estão no poder e seus seguidores/as.

Elencam-se a seguir alguns projetos prioritários da bancada evangélica, como o chamado Estatuto da Família. O Projeto de Lei 6.583/2013 define a família como a união formada por um homem e uma mulher. Por esse prisma são desconsiderados os casais homoafetivos e outros arranjos familiares, configurando como retrocesso desde que o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu as uniões estáveis entre pessoas do mesmo sexo. Seguem-se outros temas polêmicos como o dia do Orgulho Heterossexual, tratamento psicológico para a população homossexual, pejorativamente conhecido como “cura gay”, além de serem contrários à legalização do aborto e favoráveis ao programa “Escola Sem Partido”.

A partir das observações acerca de como legislam tais políticos, instaura-se um clima de incerteza quanto aos direitos já adquiridos de mulheres, a comunidade LGBT, indígenas e negros, além de expor essas populações ao risco iminente de que novas garantias possam ser ceifadas.

6. Estudo de caso acerca dos casos de intolerância religiosa, agressões sofridas pelos/as seguidores/as das religiões afro-brasileiras e ofensas pelo YouTube por pastores da IURD nos anos de 2014 e 2015

Os anos de 2014 e principalmente o de 2015 foram marcados por diversas situações de intolerância religiosa contra os seguidores das religiões afro-brasileiras, desde mães-de-santo sofrendo ataques cardíacos fulminantes a apedrejamentos de adolescentes. Segundo dados fornecidos pelo relatório da Organização não-governamental Comissão de Combate a Intolerância Religiosa (CCIR), de janeiro de 2011 a junho de 2015, o Disque 100 da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, recebeu 462 denúncias sobre discriminação religiosa (RIO DE JANEIRO, 2015).

Ainda de acordo com o Disque 100 da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, entre 2011 e 2014 foram feitas 504 denúncias de discriminação religiosa em todo o país. Desse montante, 21,3% informaram a religião vilipendiada, sendo que 35% dos casos se referiam às religiões afro-brasileiras.

Outro dado revelador é o que tange aos estados que concentram denúncias de intolerância religiosa via Disque 100. Através de um estudo preparado pela Assessoria de Direitos Humanos e Diversidade Religiosa da Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, “Diversidade Religiosa: Construção e Desafios”, entre 2011 e 2014, apontam São Paulo como o estado com o maior número de denúncias, 101 casos, seguido pelo Rio de Janeiro (99) e Minas Gerais (35). Sobre o perfil de vítimas e algozes, sabe-se que 40% dos indivíduos que sofrem alguma forma de violação são mulheres e 36% dos suspeitos por cometerem os atos discriminatórios e preconceituosos são do sexo masculino. Por classificação dos tipos de violência cometida, a psicológica se encontra em 45% das notificações, seguida discriminação (22%), física (19%) e violência moral (14%) (CELESTINO; MANSUR, 2015).

No início de 2014, a Associação Nacional de Mídia Afro pediu a exclusão de 17 vídeos postados no canal *YouTube*, onde pastores da Igreja Universal do Reino de Deus (IURD) proferiram uma série de ofensas e incitações ao ódio contra as religiões de matrizes africanas. O Ministério Público Federal do Rio de Janeiro foi acionado e recomendou ao canal de comunicação que os vídeos fossem retirados do ar. A empresa ignorou a orientação e o caso foi levado à Justiça.

Em 28 de abril de 2014, o juiz Eugênio Rosa Araújo, titular da 17ª Vara Federal, decidiu que os vídeos não fossem retirados e foi unânime em afirmar que as manifestações afro-brasileiras não podem ser consideradas como religiões, uma vez que as mesmas não possuem características que as constituem como doutrinas religiosas, pois não possuem embasamentos escritos (escrituras), hierarquia e não são monoteístas.

Trata-se de religiões cujos princípios e práticas doutrinárias são em geral, estabelecidos e transmitidos oralmente. Não há nelas livros sagrados (como a Bíblia, por exemplo) que registrem sua doutrina de forma unificada ou sua história. Neste sentido, são religiões não institucionalizadas. Ao contrário do que acontece, por exemplo, com a Igreja Católica, que tem uma hierarquia centralizada na figura do Papa e estabelece princípios doutrinários válidos para a sua igreja em todo o mundo, os terreiros são autônomos. Cada chefe de terreiro é o senhor absoluto, a autoridade máxima, o “papa” de sua comunidade (SILVA, 2005, p. 12).

E finaliza que:

A história dessas religiões tem sido feita, portanto, no quase que anonimamente, sem registros escritos no interior dos inúmeros terreiros fundados ao longo do tempo quem quase todas as cidades brasileiras (SILVA, 2005, p. 12-13).

De acordo com o Estatuto da Igualdade Racial, em seu capítulo III, Art. 26, “o poder público adotará as medidas necessárias para o combate à intolerância com as religiões de matrizes africanas e à discriminação de seus seguidores, especialmente com o objetivo de:

I – coibir a utilização dos meios de comunicação social para a difusão de proposições, imagens ou abordagens que exponham pessoa ou grupo ao ódio ou ao desprezo por motivos fundados na religiosidade de matrizes africanas.”

Após o juiz da 17ª Vara da Justiça Federal do Rio de Janeiro desconsiderar as manifestações do candomblé e da umbanda como religiões e se negar a retirar os vídeos do ar, o Ministério Público Federal do Rio de Janeiro, recorreu ao Tribunal Regional Federal da 2ª Região (TRF-2), que em seu agravo de instrumento, solicita a retirada imediata dos 17 vídeos que incitam ao preconceito e discriminação, além de sugerir multa de R\$500 mil reais por dia de descumprimento e que a empresa de telecomunicações Google dona do canal YouTube, coopere com as investigações fornecendo ao MPF, dados sobre a data, hora, local e o número de IP dos computadores utilizados para as postagens das imagens.

Em junho de 2014, o desembargador do Tribunal Federal da 2ª Região, determinou a retirada em 72 horas dos 17 vídeos postados no YouTube. Além disso, o juiz federal que havia negado em primeira instância a retirada das imagens, retratou-se e em seu discurso – após as polêmicas proferidas, o alcance midiático e a ação conjunta do MPF/RJ e a indignação de grupos religiosos e sociais negros – corroborou que o candomblé e a umbanda são de fato religiões.

No decorrer desse caso ficou explícito que o juiz cometeu graves violações ao desconsiderar que o Brasil ratificou importantes tratados e declarações de proteção aos direitos humanos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção Americana dos Direitos Humanos de 1969 (Pacto de San José da Costa Rica) e a Declaração sobre a eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação fundadas na religião ou nas convicções -1981, e que é dever do Estado

se impor e proibir quaisquer atos preconceituosos e discriminatórios que envolvam os indivíduos e suas respectivas religiões.

Outro caso polêmico ocorreu em março de 2015 no estado da Bahia, quando o Coletivo de Entidades Negras (CEN), solicitou ao Ministério Público Federal (MPF) instauração de inquérito civil para investigar casos de intolerância religiosa contra as religiões de matriz africana (CORREIO 24 HORAS, 2015). Todo esse rebuliço se sucedeu após um vídeo dos Gladiadores do Altar ser postado na internet.

Os Gladiadores do Altar é um projeto criado pela Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), que segundo seus idealizadores têm a menção de reunir milhares de jovens em situação de vulnerabilidade social e de iniciá-los em uma formação pastoral e missionária. De acordo os líderes das entidades afro-brasileiras, no vídeo os jovens estão vestidos de uniformes militares e se valem de gritos de palavras de ordem como as usadas nas Forças Armadas.

O que suscitou o inquérito no MPF baiano foi o histórico da Igreja Universal em atacar de diversas maneiras as religiões de matriz africana, seja através de seu semanário o Folha Universal, os programas televisivos, os cultos e agora um potencial perigo, os Gladiadores do Altar. Após o pedido de inquérito, 24 lideranças religiosas afro-brasileiras em suas respectivas capitais brasileiras, protocolaram seus pedidos de investigação em seus Ministérios Públicos estaduais.

No dia primeiro de junho de 2015, na cidade baiana de Camaçari, ocorreu um ato de intolerância religiosa que culminou na morte de uma iorixá. Mildreles Dias Ferreira, a mãe Dedê de Iansã de 90 anos, veio a falecer de um ataque cardíaco, após sofrer ataques ininterruptos de seguidores da igreja Casa da Oração Ministério de Cristo, que começaram às 23:00 horas da noite e só foram cessar às 05:00 da manhã do dia seguinte. Segundo testemunhas, os problemas entre seguidores do terreiro de candomblé Oyá Denã, começaram partir do momento que a igreja evangélica se instalou em frente ao terreiro (TINOCO, 2015).

Na cidade do Rio de Janeiro, também no mês de junho 2015, ocorreu um caso de intolerância religiosa. A adolescente Kayllane Coelho e mais sete pessoas foram insultadas num ponto de ônibus quando retornavam de festividades do candomblé. A adolescente trajava as vestimentas brancas associadas ao candomblé, quando dois homens portando bíblias começaram proferir insultos. Foi nesse momento que um dos agressores atirou uma pedra na cabeça da menina que veio a desmaiar.

7. Possíveis causas da intolerância

Passados cinco séculos e após o país obter sua laicidade, o embate religioso no que se refere a sua sobrevivência e a corrida para aumentar o número de fiéis, é travado entre católicos e evangélicos, principalmente entre a vertente neopentecostal. Apesar de majoritário, o catolicismo vem perdendo espaço para o neopentecostalismo, o qual Cunha (2013, p. 65) atribui “em decorrência do processo de modernização cultural e da consequente diferenciação do campo religioso, que acarreta a perda de tal posição”.

A mudança no perfil religioso brasileiro tem seu começo nos movimentos migratórios efetivados na década de 1950, onde milhares de indivíduos se dirigiram do campo às cidades. Instalados nos centros urbanos, homens, mulheres e crianças se viram despojados de direitos essenciais à sobrevivência e ficaram à mercê da ausência de políticas públicas estatais. É nesse momento que os laços de solidariedade são reforçados em nome da religião, como instrumento identitário e como válvula de escape de seus cotidianos.

Autores como Cunha (2013) apresentam indícios da força do neopentecostalismo na sua agilidade para arregimentar novos fiéis e capacidade de crescimento em nichos antes católicos, como alternativas religiosas significativas para os segmentos mais humildades, abertura de templos nas áreas de expansão agrária e periféricas das grandes metrópoles. Com o crescimento aparente do neopentecostalismo, os seguidores das religiões afro-brasileiras serão constantemente assediados para mudarem de credo, uma vez que as lideranças neopentecostais são formadas por ex-católicos.

Mas a questão a ser identificada neste trabalho são os motivos os quais as religiões afro-brasileiras são defenestradas e perseguidas pelo protestantismo neopentecostal, uma vez que esta, ao mesmo tempo celebra a intolerância e o ódio religiosos, traveste-se dos rituais de matriz africana em seus cultos e coopta seguidores dessas religiões para suas fileiras.

As religiões do tronco judaico-cristão tecem diversas críticas às religiões afro-brasileiras, devido - segundo seus teólogos e seguidores – a um senso comum sobre a falta de uma institucionalização, hierarquia, de um texto-base, além de ser

comumente relacionadas a seitas e religiões inferiores devido à pluralidade de seus ritos e cânticos.

As religiões neopentecostais mostram sua voracidade para dominar o cenário religioso nacional, mas para que se efetivem de vez seus intentos, ressemantizam seus conteúdos, isto é, são igrejas religofágicas (ORO, 2015). De acordo com Oro (2015, p. 33) “a definição de religiofagia “é uma igreja que construiu seu repertório simbólico, suas crenças e ritualística incorporando e ressamantizando pedaços de crenças de outras religiões, mesmo de seus adversários”.

As religiões neopentecostais utilizam desse recurso para atingir o maior número de fiéis e garantir seu domínio em determinados espaços. A colcha de retalhos envolve crenças e rituais da Igreja Católica e das religiões mediúnicas, se encaixando nesse quesito as religiões de matrizes africanas.

Os líderes religiosos se apropriam e conseguem dar novos sentidos e interpretações das outras manifestações religiosas em seus cultos de forma eloquente e brilhante. Como exemplo pode-se citar os ritos do candomblé e da umbanda, onde ao mesmo tempo pastores tentam deturpar o entendimento dessas religiões, valendo-se de incitações intolerantes e preconceituosas que consagram tais manifestações como, adoradores do diabo, promovem rituais de sacrifícios animais e humanos, ambientes de feitiçaria. Interessante é perceber que os neopentecostais sabem utilizar muito bem os rituais afro-brasileiros em seus cultos, mudando habilmente nomenclaturas e utilizando cânticos e rituais (transe ou sessão de descarrego) contra possessões demoníacas.

Ao usar desses estratagemas e de depoimentos de ex-pais-de-santo e mães-de-santo, que estes eram possuídos por forças malignas e só foram libertados ao se converterem, conseguem conspurcar a finalidade das religiões afro-brasileiras e de diminuir o número de adeptos das mesmas em proveito das confissões evangélicas, algumas fornecendo-lhes até mesmo pastores e bispos.

Santos (2015) também reforça que a intolerância religiosa e o preconceito contra os/as adeptos/as e os templos das religiões afro-brasileiras se encontram em seus fundamentos e organização e aceitação e legitimidade. Numa nação que preconiza a tradição judaico-cristã, religiões mediúnicas não são vistas com seriedade, pois não possuem pilares ditos estruturadores, como por exemplo, um texto-base (bíblia, alcorão), e além do mais, são plurais, no caso das religiões de

matrizes africanas, politeístas e tem em seu bojo a questão do transe ou incorporação dos/as seguidores/as pelas entidades. O autor expõe enfaticamente sua visão sobre as causas da intolerância:

A meu ver, dentre os vários elementos fundamentais das religiões de matrizes africanas no Brasil, como comunidade, o oráculo, o exercício do sacerdócio, os rituais públicos e privados, o transe ou incorporação da divindade comparece como um dos focos da intolerância (SANTOS, 2015, p. 74).

8. Considerações finais

Já é sabido que as religiões afro-brasileiras possuem em seu histórico tamanha perseguição e intolerância a seus/as seguidores/as, mas a mídia brasileira tem escancarado de forma nunca antes vista diversos eventos que confirmam como a sociedade possui traços intolerantes e racistas quando o quesito se trata das religiões de matrizes africanas. Os fatos ocorridos em 2014 e 2015 estabeleceram a urgência de um diálogo inter-religioso que se baseie na liberdade e no respeito às diversas manifestações religiosas aqui encontradas no Brasil.

Um dos mecanismos pedagógicos que podem orientar para uma sociedade mais respeitosa e propícia ao diálogo inter-religioso, passam pela implementação da Lei nº 10.639/03 - que desde 2003 integra a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) -, incorporação da mesma no projeto político pedagógico escola e a introdução de cursos de formação continuada para os docentes (cursos de aperfeiçoamento em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça e cursos de especialização *Lato Sensu*), capacitações para a equipe pedagógica e gestão escolar, aquisição de materiais didáticos e literários para as bibliotecas escolares que abordem as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. A partir do envolvimento com a temática histórico-cultural afro-brasileira, inclusive os aspectos religiosos, estender as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 para um âmbito mais amplo que é de atender a comunidade escolar e convidar as principais lideranças religiosas para estabelecer uma comunicação dialógica e criar mecanismos que combatam a intolerância religiosa, atingindo também os estudantes, oferecendo-lhes uma educação para os direitos humanos.

A educação de crianças e adolescentes em direitos humanos fundamentais garante que esses agentes adquiram conhecimentos a respeito do tema e que busquem a efetividade de seus direitos. Ora, a educação em direitos humanos fundamentais é, assim, forma eficiente para a efetivação de tais direitos e da promoção da cidadania (QUEIROZ, 2012, P. 24-25).

Como se percebe, as mudanças de concepções e atitudes transcende ao campo religião, pois através de cursos de formação para professores/as sobre a

temática e a constituição de uma rede de solidariedade que prime por diálogos de respeito entre os principais grupos religiosos residentes no Brasil, de fato surgirá um entendimento do que é liberdade religiosa e mecanismos efetivos de combate ao racismo e aos grupos fundamentalistas que permeiam nosso espaço.

Referências bibliográficas:

- AZEVEDO, Janaina. Tudo o que você precisa saber sobre a Umbanda. São Paulo: Universo dos Livros, 2008.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: 1988. Brasília: Câmara dos Deputados, 2000.
- _____. Lei nº 10.639, 9 de janeiro de 2003. DOU, Brasília, 10 de jan. 2003.
- _____. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, SECADI, 2013.
- _____. Presidência da República. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 12 de novembro de 2015.
- BRISOLLA, Fabio. **Umbanda e Candomblé não são religiões, diz juiz federal.** Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/05/1455758-umbanda-e-candomble-nao-sao-religioes-diz-juiz-federal.html>>. Acesso em: 03 de novembro de 2015.
- CELESTINO, Marcus; MANSUR, Rafaela. **Comitê por tolerância religiosa. Iniciativa liderada por Secretaria de Direitos Humanos distribuirá cartilhas.** 2015. Disponível em: <<https://www.otempo.com.br/cidades/comite-por-tolerancia-religiosa-1.1058502>>. Acesso em: 28 set. 2019.
- CORREIO 24 HORAS (Bahia). **MPF abre inquérito para apurar intolerância religiosa dos Gladiadores do Altar:** Coletivo de Entidades Negras e outros líderes entregaram carta. 2015. Disponível em: <<https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/mpf-abre-inquerito-para-apurar-intolerancia-religiosa-dos-gladiadores-do-altar/>>. Acesso em: 28 set. 2015.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e Religiões:** A descolonização religiosa da Escola Pública. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2009/11/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-garante-igualdade-social>>. Acesso em: 01 de novembro de 2015.

CONVENÇÃO AMERICANA DOS DIREITOS HUMANOS DE 1969. Disponível em:<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/sanjos_e.htm>. Acesso em: 01 de novembro de 2015.

DECLARAÇÃO SOBRE A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE INTOLERÂNCIA E DISCRIMINAÇÃO FUNDADAS NA RELIGIÃO. Disponível em:<<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Preven%C3%A7%C3%A3o-contra-a-Discrimina%C3%A7%C3%A3o-e-Prote%C3%A7%C3%A3o-das-Minorias/declaracao-sobre-a-eliminacao-de-todas-as-formas-de-intolerancia-e-discriminacao-fundadas-na-religiao-ou-nas-conviccoes.html>>. Acesso em: 01 de novembro de 2015.

DINIZ, Margareth (Org.). Educação em direitos humanos: desafios da contemporaneidade In: QUEIROZ, Carla Patrícia Pereira. **Direitos humanos e a educação de crianças e adolescentes**: uma proposta de efetivação. Ouro Preto: Ufop, 2012.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ASSESSORLA PARLAMENTAR (Brasília). **Eleições 2018**: bancada evangélica cresce na câmara e no senado. bancada evangélica cresce na Câmara e no Senado. 2018. Disponível em: <https://www.diap.org.br/index.php/noticias/noticias/88900-eleicoes-2018-bancada-evangelica-cresce-na-camara-e-no-senado>. Acesso em: 22 set. 2019.

FELINTO, Renata (Org.). **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula**: saberes para os professores, fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.

FRESTON, Paul. Breve história do Pentecostalismo brasileiro. In: ANTONIAZZI, A. **Nem anjos e nem demônios**: interpretações sociológicas do pentecostalismo. Vozes: Petrópolis. 2ª Ed. 1996.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Censo Demográfico 2010**: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 25 de outubro de 2015.

ORO, Ari Pedro. Intolerância Religiosa Iurdiana e Reações Afro no Rio Grande do Sul. In: SILVA, Vagner Gonçalves (org.). **Intolerância religiosa**: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro. São Paulo: Edusp, 2015. p. 7-323.

PALHARES, Ricardo Henrique. **O avanço do pentecostalismo em Minas – período 1991 e 2000**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2010.

RAMOS, Eurico. **Revendo o Candomblé**: respostas às mais frequentes perguntas sobre religião. Rio de Janeiro: Mauad X, 2011.

RIO DE JANEIRO. AGÊNCIA BRASIL. **Quase mil casos de intolerância religiosa foram registrados no Rio em dois anos em dois anos**. 2015. Disponível em:

<<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-08/quase-mil-casos-de-intolerancia-religiosa-foram-registrados-no-rio>>. Acesso em: 28 set. 2019.

SANTA ANA, Júlio de. **A prática de autoridade nas igrejas evangélicas**. In: Revista de Cultura Vozes. Vozes: Petrópolis, nº 1, pág. 117-126, 1991.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **Formação de Professores e religiões de matrizes africanas**: um diálogo necessário. 2^a. ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2015.

SILVA, Wagner Gonçalves. **Candomblé e Umbanda**: caminhos da devoção brasileira. São Paulo: Selo Negro Edições, 3^a edição, 2005.

SILVA, Wagner Gonçalves. (Org.). **Intolerância religiosa**: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro. São Paulo: Edusp, 2015. p. 7-323.

TINOCO, Dandara. **Parentes de ialorixá morta dizem que ela teve infarto causado por perseguição religiosa**. 2015. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/religiao/parentes-de-ialorixa-morta-dizem-que-ela-teve-infarto-causado-por-perseguicao-religiosa-16396381>>. Acesso em: 29 set. 2019.

Capítulo 15

A CAPOEIRA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO HUMANA

Maria Cristina dos Anjos Ramos

A CAPOEIRA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO HUMANA

Maria Cristina dos Anjos Ramos

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar como a capoeira possibilita transformações na vida de jovens do *Projeto Social Vem Jogar Mais Eu*, na cidade de Conceição da Feira-BA. A pesquisa é do tipo qualitativa e utilizou como instrumento para coleta de dados entrevista semi-estruturada aplicada a três aprendizes do *Projeto Social Vem Jogar Mais Eu*. Esses aportes nos trouxeram informações e suscitaron reflexões acerca do tema da capoeira e sua função social. Nas análises conclusivas pode-se perceber que a prática da capoeira, como forma de promoção da socialização e identidade, ainda encontra-se distante de alcançar um quantitativo de experiências capazes de possibilitar as transformações nos espaços não formais na cidade de Conceição da Feira.

PALAVRAS-CHAVE: Capoeira. Projeto social. Identidade.

INTRODUÇÃO

*Foi agora que eu cheguei, e a todos eu vim louvar, peçoao dono
dessa casa permissão para cantar.*

(Grupo Muzenza)

No passado, aos sábados na praça da cidade de Conceição da Feira, geralmente acontecia uma roda de capoeira organizada por pessoas da cidade e de outras que no fim de semana vinham visitar a família e aproveitavam para passar movimentos de capoeira que aprendiam para os outros colegas. Foi nesse contexto que conheci a capoeira, luta- arte, manifestação encantadora cheia de destreza e velocidade nos golpes.

Dessa época até hoje, decorrem 33 anos de uma relação de amor e compromisso. As condições de treino eram boas. Na medida do possível, íamos adquirindo conhecimentos teóricos e práticos nos treinos de capoeira no fundo do quintal de Adil (Adilton Oliveira dos Santos), que iniciou na capoeira em 1984, formado em magistério, além de carpinteiro, músico, compositor, tecladista, e se tornou o primeiro Mestre de capoeira da cidade de Conceição da Feira.

Hoje temos em nossa cidade mais três mestres de capoeira, alguns contramestres¹ e vários outros graduados. Eu sou uma das contramestres, conhecida nas rodas de capoeira como contramestre Nzinga, apelido dado em homenagem ao maior símbolo da resistência africana à colonização portuguesa, Njinga Mbandi, ou simplesmente, Rainha Jinga, que reinou em Angola entre os séculos XVI e XVII, e muito respeitada não só em sua região, como entre os colonizadores portugueses e espanhóis que governavam a África nesse período. (ABIB, 2005)

Ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Recôncavo em Cruz das Almas - Bahia, em 2014. Foi nesse espaço acadêmico que fortaleci o meu sonho de contribuir com a transformação social utilizando como instrumento a capoeira. Dessa forma, no mesmo ano do meu ingresso na UFRB, idealizei o Projeto Social *Vem Jogar Mais Eu* na cidade de Conceição da Feira², com o objetivo de contribuir para a formação e desenvolvimento dos aprendizes, estimulando aptidões físicas naturais, através do movimento espontâneo, favorecendo a socialização, entre outros.

Nesse sentido, elenquei como requisitos necessários para fazer parte do projeto os seguintes critérios: estar estudando ou retornar aos estudos; comprometer-se a seguir normas e regras do projeto, exercer a disciplina. No projeto o aprendiz recebe uniforme (calça e camisa), aprende a tocar instrumentos como berimbau, pandeiro, atabaque, agogô, cantar e fazer músicas, além de participar das atividades e festas anuais.

Sobre o perfil dos jovens que procuram o projeto destaco os seguintes aspectos: são de ambos os性os, de origens variadas, desde sua escolaridade à classe social. O projeto recebe apoio de uma escola municipal próxima ao bairro que cede sua quadra desportiva para o desenvolvimento das atividades, no entanto, a instituição não oferece condições adequadas para o uso do espaço por não ter água encanada, nem banheiros, mesmo assim, por falta de outro local, o projeto funciona na escola. Os empecilhos para prosseguir com o projeto são muitos, como dificuldade para conseguir os uniformes (calça e camisa), água no local das atividades, limpeza do local, entre outros.

Ao longo desse processo, etapa de graduação concluída, o projeto funcionando e dando resultados esperados, iniciei este curso de especialização já

com a certeza de escrever sobre a capoeira. Sendo assim, o objetivo geral deste artigo é analisar como a capoeira possibilita transformações na vida de jovens negros do Projeto Social *Vem Jogar Mais Eu*, na cidade de Conceição da Feira - Bahia. E os objetivos específicos: a) Apresentar a prática da capoeira como instrumento de formação; b) Identificar as possíveis mudanças na vida do/da jovem a partir da sua participação no projeto. Tivemos como referência a seguinte pergunta: como a capoeira pode contribuir para a formação integral do sujeito? E tentando responder essa questão, buscamos debater as funções sociais da Capoeira.

A pesquisa é de abordagem qualitativa e utilizou como instrumento para a coleta de dados entrevistas semi-estruturadas, composta por questões acerca da vida pessoal e familiar de três aprendizes de ambos os sexos do Projeto Social *Vem Jogar Mais Eu*, bem como suas experiências com a capoeira. Além disso, é importante apresentar uma discussão bibliográfica a cerca do tema da capoeira no Brasil, bem como dos espaços de educação não formal como possibilidade também de formação humana.

1 A CAPOEIRA E AS IDENTIDADES DA POPULAÇÃO AFRO-BRASILEIRA

Segundo Abib (2005), as primeiras fontes historiográficas específicas sobre capoeira datam do fim do século XVIII e início do século XIX. Desde esse tempo, existem dúvidas sobre a origem africana ou brasileira da capoeira. Abib citando Muniz Sodré (2002) reitera que mais importante que o começo é o “princípio”

As questões que geram e o que a mantém em expansão. Isto é o conjunto de condições e circunstâncias históricas e culturais para que aquele jogotenha se expandido. No caso da capoeira, a historicidade – o “começo” – é brasileiro, mas o “princípio” – tanto o fundamento, quanto o mito – é africano (ABIB, 2005, p.130).

Sendo proibidos de praticar qualquer tipo de luta, os escravos utilizaram o ritmo e os movimentos de suas danças africanas, adaptando-os a um tipo de luta. Surgia assim à capoeira, uma espécie de arte marcial disfarçada de dança. Foi um instrumento importante da resistência cultural e física do povo africano escravizado

no Brasil. Nas palavras de Abib (2005) “Podemos afirmar sim, que a influencia africana é essência na constituição da capoeira, sem, no entanto, descartar as outras influências culturais que também contribuíram nesse processo” (ABIB, 2005, p.132). Ao longo do tempo a capoeira sofreu grandes perseguições, Oliveira e Leal(2009, p.18) sintetiza esse aspecto ao afirmar que “a história da capoeira foi marcada por perseguições policiais, prisões, racismo e outras formas de controle social que os agentes dessa prática cultural experimentam em sua relação com o Estado brasileiro.” Desse modo, a capoeira viveu um grande processo de marginalização.

No período pós-abolição, o negro foi lançado a sua sorte, sem teto, terra, profissão, trabalho, nenhuma perspectiva de viver dignamente, alguns fizeram acordo com seus ex-senhores e continuaram na lida a troco de casa e comida. Outros viraram capangas, cobradores de dívidas, entre outras “atividades” obscuras, utilizando a arte que sabiam; nesse contexto, a prática da capoeira foi perseguida, muitos capoeiras foram presos, espancados.

Mas o mesmo sistema que perseguiu a capoeira, devido ao contexto político vivido pelo país, tinha o objetivo de construir uma “memória nacional” e para isso começou a exaltar as manifestações culturais como o carnaval, o samba, o futebol e a capoeira. A propagada “memória nacional” objetivava divulgar a imagem do Brasil no exterior. A partir deste marco que simboliza a liberação da sua prática, a capoeira foi eliminada do Código Penal, na década de 1930. (PAIVA, 2007).

1.1 Capoeira e Formação

São crescentes as ações das instituições não governamentais para atendimento da camada jovem e adolescente através de espaços e ações baseadas nos princípios da educação não formal. Como manifestação cultural popular, a capoeira pode ser uma possibilidade não formal de educação que auxilia no desenvolvimento de aquisição de princípios e valores, “[...] como a autoestima, o respeito pelo outro, a solidariedade e a autossuperação” (ABIB, 2005, p. 206).

Assim, as associações e demais espaços criados por organizações civis, tornam- se espaços propícios para o desenvolvimento desta modalidade de educação. Afonso (1992) nos informa que, ao tratarmos da educação não formal, espontaneamente compararmos com a educação formal e informal e nos apresenta,

claramente, as peculiaridades entre elas.

Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a Educação não formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém das escolares) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a sua finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita a não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto (AFONSO, 1992, p. 86-87).

O Brasil é um celeiro cultural, que reflete uma diversidade manifestada e presente na sociedade. Assim, não podemos falar em diversidade cultural sem associá-la às inúmeras práticas da população negra, constituindo um arsenal de modos de viver, falar, desenvolver, cantar, comer, dentre outros, e que foram silenciadas, apagadas por meio das táticas de branqueamento. Em contrapartida, surge a necessidade de reafirmar a contribuição e participação do povo negro na constituição política e cultural do país.

Ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia (SILVA, 2005,p.155).

A Capoeira se apresenta como uma manifestação cultural organizada cheia de regras e hierarquias, na qual não se permite desordem em seu espaço de aprendizagem. Essas regras, geralmente, são construídas no primeiro momento em que o sujeito se dispõe a fazer parte do universo da capoeira. Segundo Soares (2004) a capoeira não surgiu a partir de uma única manifestação, ou de um único povo. Segundo ele, a hipótese mais provável seja de que a capoeira tenha sido o somatório de diversas danças rituais praticadas em um amplo arco da África que abasteceu os negreiros e que se encontraram no ambiente específico da escravidão brasileira.

Dessa forma, a capoeira seria um mosaico, formado por diversas danças africanas ancestrais que se teriam amalgamado em definitivo em terras brasileiras. Com isso, surgiram novos elementos culturais, peculiares àquela condição. A

capoeira foi um desses. Nesse sentido, para Silva (2000) a tendência é tomarmos a identidade como ponto de partida, o lugar de onde deriva a diferença, sendo a primeira sempre a referência para a segunda, ou seja, aquilo que somos como padrão para avaliarmos aquilo que não somos. Tanto a identidade quanto a diferença são ativamente produzidas no contexto das relações culturais e sociais, de modo que não são essenciais, não são elementos da natureza; são criadas pelo próprio homem.

Segundo Tavares (1984), o movimento corporal humano é singular - e nesse sentido, a capoeira antes de tudo é um movimento corporal humano que nunca se repetirá da mesma forma. Ele está envolto de emoções, sentimentos momentâneos e circunstâncias. Portanto, não deve ser interpretado como um ato puramente mecânico, mas como um processo onde se interpretam as dimensões cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras do ser humano - o movimento de "corpo inteiro".

Desse modo, nas aulas de capoeira o instrutor consegue fazer o que na maioria das vezes numa sala de aula convencional o professor não consegue: disciplina, companheirismo, atenção dos alunos. Assim, nosso papel como educador é o de proporcionar essa interação e conhecimento cada vez maior do ser humano com o mundo e suas relações. Esse processo está modificando cada dia mais o comportamento, as atitudes e maneiras do professor para que ele possa se posicionar mediante algumas situações, analisadas na amplitude das identidades nacionais, de gênero, sexo, raça e etnia.

Segundo Vieira (1995)

[...] não há como se negar a participação da matriz étnica africana no processo de inserção histórica da Capoeira no Brasil, assim como também não poderemos negar as influências da matriz portuguesa neste mesmo enfoque, não se desconsiderando a hipótese das possíveis influências indígenas e chinesas, que merecerão estudos futuros, todavia há que se entender que a negritude da Capoeira é o resultado demisturas, pois no universo da Capoeira misturam-se as almas nas coisas, misturam-se as coisas nas almas, misturam-se, enfim as vidas, e assim, pessoas e as coisas misturadas, saem cada qual de sua esfera e se misturam: o que é o contrato e a troca, e também o ato que toca o humano. (VIEIRA, 1995, p,169)

Segundo o autor há um legado cultural denominado Capoeira, formado inequivocamente, seja pela "negritude", seja pela "branquitude" que também se misturou à prática da capoeira. Para o autor, a Capoeira se fragmenta a cada instante, o que se verifica ao observarmos que a forma de um mestre lecionar é diferente

daquela utilizada por seus discípulos, assim como também são diferentes as formas de se ensinar a Capoeira entre todos os formados por um mesmo mestre.

Sobre o processo de constituição e expansão da capoeira Campos (2006, p. 37) afirma: “a capoeira saiu dos guetos, do terreno baldio, do quintal e conquistou a rua, a praça, a academia, o clube, o teatro, a escola e a universidade; conquistou a sociedade brasileira e, atualmente, está espalhada no mundo”.

Campos (1999) afirma que a

[...] capoeira contribui para uma educação integral onde contempla fortemente o aspecto da resistência de um povo subalterno, que resiste às opressões e ao tempo, valorizando seus jogos, folguedos, crenças, arte, música, expressão corporal e cultura com uma finalidade precípua ao pleno direito de exercer a liberdade. (CAMPOS, 1999, p. 149).

2 A TRAMA METODOLÓGICA

Uma vez que a educação não formal possui a função social de preparar a criança para conviver e entender os diferentes grupos sociais que estão nela inseridos, a princípio sua família, depois os demais grupos que fazem parte, ou farão parte de sua convivência, esta pesquisa é de grande importância no contexto educacional e cultural.

Para realizar a pesquisa utilizei como instrumento para coleta de dados, entrevistas semi-estruturadas, com a abordagem qualitativa, de natureza analítica e descritiva. Apliquei questões acerca da vida pessoal e familiar a três aprendizes do Projeto Social *Vem Jogar Mais Eu*, sendo uma menina e dois meninos, o critério utilizado para escolhidos entrevistados foi o tempo de permanência no projeto. De acordo com André (1995), a pesquisa qualitativa se contrapõe ao esquema quantitativista, que fragmenta o objeto de estudo, analisando-os isoladamente.

A abordagem qualitativa caracteriza-se por compreender o todo, ou seja, considera todos os componentes de uma situação. Entendemos a entrevista como uma metodologia possível para alcançar os objetivos deste trabalho. Segundo Ludke e André (1986), a entrevista é uma das técnicas de pesquisa mais ampla e que proporciona um manejo flexível. O processo de análise de dados qualitativos, ainda segundo os autores, significa “trabalhar todo material obtido durante a pesquisa, ou

seja, as transcrições das entrevistase as demais informações disponíveis". (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.99)

2.1 Os sujeitos da pesquisa

Participaram desta pesquisa três adolescentes, sendo dois meninos e uma meninaque já estão freqüentando o projeto há quatro anos. Eles serão identificados por nomes fictícios escolhidos por eles mesmos, são eles Dandara, 13 anos; Nico, 16 anos e Katu,23 anos, todos residentes na Rua Cinco Portas, Bairro Centro, no município de Conceição daFeira, todos se autodeclararam negros. A entrevista é composta por questões acerca da vida pessoal e familiar, bem como sobre suas experiências com a capoeira.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Todos os aprendizes se autoidentificaram como negros, a faixa de idade está entre13 e 23 anos e todos residem na mesma rua, no Bairro Centro, na cidade de Conceição daFeira. Um dos fatos que me chamou atenção foi perceber que todos se sentiram importantes de estar fazendo parte desse projeto, da admiração e respeito que todos disseram ter pela capoeira.

Perguntados por que resolveram fazer capoeira e como conheceu o projeto os três entrevistados disseram que foram assistir a uma roda do Grupo ACARBO (Associação de Capoeira Arte e Recreação Berimbau de Ouro), na praça do mercado municipal e a Contramestre Nzinga lhes convidou pra visitar sua aula, como achavam a capoeira um esporte legal, aceitaram de imediato e no dia seguinte já começaram os treinos de capoeirano projeto, acrescentaram ainda que gostam de fazer capoeira, pois ajuda no fortalecimento dos músculos.

O capoeirista tende a aprender com a experiência adquirida na roda que a prática da capoeira não se traduz em violência, mas no respeito aos limites de cada um. O respeito, a tolerância, o cuidar do outro são algumas das normas que regem cada praticante de capoeira. No universo da capoeira não tem fortes nem fracos, têm

pessoas com capacidades diferentes. Cada um possui uma especificidade diferente e deve ser respeitado.

Ao serem perguntados sobre as dificuldades e facilidades em praticar capoeira, foram unâimes no quesito dificuldade em treinar. Todos disseram que a maior dificuldade é não ter um local próprio para treinar. Perguntados pelas facilidades encontradas para permanência no projeto, as respostas foram variadas, relataram que aprenderam a respeitar, sendo solidários, jogar na roda.

Vivemos um período histórico em que a valorização exacerbada do tempo presente não nos permite olharmos o passado, a partir de uma ritualidade que se apresenta enquanto força instauradora, mas como algo passado e incapaz de fazer sua aparição e irromper o presente. (ABIB, 2007, p.202).

Ao serem perguntados sobre as mudanças que ocorreram em suas vidas depois de começar a fazer capoeira, todos foram unâimes em citar o fortalecimento do corpo, a disciplina e obediência, mais responsabilidade com os estudos, além de deixarem de ser sedentários.

Nesse sentido, como explicita Campos (1999) a

[...] capoeira contribui para uma educação integral onde contempla fortemente o aspecto da resistência de um povo subalterno, que resiste às opressões e ao tempo, valorizando seus jogos, folguedos, crenças, arte, música, expressão corporal e cultura com uma finalidade precípua ao pleno direito de exercer a liberdade. (CAMPOS, 1999, p. 149).

Na aula de capoeira acontece um misto de movimento corporal, emocional, a socialização e a interação são essenciais para o desenvolvimento individual e coletivo. O aprendizado adquirido depende muito da concentração dispensada no momento da sua prática.

Quando perguntados se suas famílias e amigos gostavam que eles praticassem capoeira, as respostas foram variadas: A aprendiz Dandara respondeu que “a sua família gostava sim, pois estavam vendo mudanças no seu comportamento, os amigos não comentavam, mas se não gostassem ele não ia se importar, o importante é ele gostar”. Os aprendizes Katu e Nico disseram que “suas famílias ajudam quando podem e que os amigos gostam de vê-los na capoeira”.

Ao serem perguntados se eles notavam algum tipo de preconceito para com os capoeiristas ou se eles já haviam sofrido algo parecido, obtive duas repostas

diferentes. Dandara respondeu que não, Nico e Katu responderam que sim, por eles serem negros, morarem numa periferia. Para Santos (2011)

(...) O preconceito afeta não apenas o destino externo das vítimas, mas sua própria consciência, já que o sujeito passa a se ver refletido na imagem preconceituosa apresentada. Muitos negros são induzidos a acreditar que sua condição inferior é decorrente de suas características pessoais, deixando de perceber os fatores externos, isto é, assumem a discriminação exercida pelo grupo dominante. (SANTOS, 2011. p.128)

A nossa identidade hoje é açoitada pelo chicote da humilhação, de atos preconceituosos, renegação das origens. Nossa cultura está submissa à cultura europeia, aos olhos da mesma sociedade formada pelos nossos ancestrais.

[...] existe, é certo, uma identidade humana, mas essa identidade é sempre diversificada, segundo os modos de existência ou de representação, as maneiras de pensar, de julgar, de sentir, próprias às comunidades culturais, de língua, de sexo, às quais pertencem os indivíduos e que são irredutíveis às outras comunidades (MUNANGA, 2006, p. 48).

A população escravizada era tida como inferior e incapaz. Essa condição foi imposta pela mesma sociedade que usufruiu de sua força de trabalho, mas não lhes deu nenhuma condição de sobrevivência digna. Assim, é preciso que aconteçam ações voltadas para a quebra de paradigmas, ações que fortaleçam a africanidade presente na base da formação histórica e social do povo brasileiro.

ARREMATANDO AS CONCLUSÕES

“Adeus, adeus, eu vou embora. Eu vou com Deus e Nossa Senhora”

(Canto de Domínio Público)

Ferramenta de transformação e reconhecidamente uma arte, a capoeira também é um movimento corporal, com a música, teatro, a improvisação, a arte, a dança, a liberdade, a simulação da luta de classes etc. Numa roda de capoeira, ou outra atividade inerente à sua prática, encontram-se todos esses elementos que, certamente, fazem parte do cotidiano de cada um, que se forem explorados de maneira efetiva e coerente, contribuirão, obviamente, para a instrução e a educação

das crianças, dos adolescentes e adultos.

Apesar da construção da identidade dos nossos aprendizes encontrar-se em processo de formação, e sendo que em sua maioria, o projeto é composto por crianças e adolescentes negros, eles manifestam respeito e todos se identificam como negros, alguns demonstram noção de que essa identificação não se restringe à cor de pele ou às características fenotípicas. A formação da identidade no projeto é compreendida e exercitada pela coletividade, através das vivências, comemorações e práticas educativas que enfatizam histórias e memórias dos antepassados.

Ao concluir este estudo comprehendo que o Projeto Social *Vem Jogar Mais Eu* possui a função social de preparar os sujeitos em formação para conviverem e entenderemos diferentes grupos sociais em que estão inseridos, a princípio sua família, depois os demais grupos que fazem parte, ou farão parte de sua convivência. Destaco que, sendo a capoeira uma excelente atividade física, ela também contribui para a formação integral do aluno agindo diretamente nas dimensões cognitivas, afetivas e psicomotoras. Sua riqueza está nas várias formas em que ela se apresenta no ato da aprendizagem, através de sua prática ordenada, o aluno poderá assimilá-la e, assim, atuar nas linhas com as quais mais se identifica.

A capoeira oferece aula de canto, percussão, e proporciona destreza física, alongamento, aquecimento, conhecimento da história, da matemática, da geografia, das artes, dentre outras áreas do saber humano. Alguns alunos se identificam mais com a parte dos instrumentos, e como cada um é sujeito de seu próprio conhecimento, cabe a ele o avanço de seu aprendizado.

Mesmo a capoeira sendo um importante instrumento de socialização para diferentes grupos em vulnerabilidade social, ainda são poucas as iniciativas de inserção dessa prática nos espaços não formais na cidade de Conceição da Feira. A prática da capoeira, como forma de promoção da socialização e identidade, ainda encontra-se distante de alcançar um quantitativo de experiências capazes de possibilitar as transformações nos espaços não formais na cidade.

A capoeira nasceu da ânsia de liberdade e atualmente é praticada em diferentes contextos como estilo de vida, terapia sócio-educativa, como esporte e cultura e valorização da identidade. Assim, este trabalho pretendeu destacar aspectos que enlaçam a valorização da identidade negra e o auto-reconhecimento

por parte dos aprendizes do Projeto Social *Vem Jogar Mais Eu*, bem como compreender a sua participação no projeto relacionada às suas experiências cotidianas nos diversos espaços pelos quais circulam.

REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Cultura popular e educação:** um estudo sobre a Capoeira Angola. R. Faced, Salvador, n.11, p. 201-214, jan/jun. 2007.

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Capoeira Angola:** cultura popular e o jogo dossaberes na roda. Campinas, SP. Unicamp/CMU; Salvador: EDUFBA, 2005.

CAMPOS, Hélio José Bastos Carneiro de. **Capoeira do popular para a Universidade:** Uma trajetória de resistência. IOWA USA, 1999.

CAMPOS, Hélio José Bastos Carneiro de. **Capoeira regional:** a escola de Mestre Bimba, 2006.

GOMES, Nilma Lino, (2002). **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte.** Tese de doutorado em Antropologia Social. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

LOPES, Helena Theodoro; SIQUEIRA, José Jorge; NASCIMENTO, Beatriz. **Negro e Cultura Negra no Brasil,** Rio de Janeiro, UNIBRADE/UNESCO, 1987.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, E.P.U., 1986. 99p.

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

OLIVEIRA, Josivaldo Pires de. **Capoeira, identidade e gênero:** ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil/ Josivaldo Pires de Oliveira, Luiz Augusto Pinheiro Leal. Salvador: EDUFBA, 2009.

PAIVA, Ilнетe Porpino de. **A capoeira e os mestres.** Natal, RN, 2007. 166 p. Disponível em:<<ftp://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/bdtd/IlnetPP.pdf>> Acesso em: 23nov. 2015.

SANTOS, Roberto Carlos Oliveira – **Aluno Negro em Sala Branca – as representações sociais de aluno/a sobre relações étnico-raciais afetadas no**

contextoeducativo. 2011. 128 p.. Dissertação de Mestrado em Educação e Contemporaneidade –Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais/ Tomaz Tadeu da Silva, Stuart Hall, Kathryn Woodward. 10. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TAVARES, Júlio Cesar. **Dança da guerra:** arquivo-arma (Dissertação de Mestrado).Brasília: Departamento de Sociologia, UnB, 1984.

VIEIRA, Luiz Renato e ASSUNÇÃO, Matthias Rohrig. Mitos, controvérsias e fatos: construindo a história da capoeira. **Revista de Estudos Afro-Asiáticos**, n° 34, Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, 1998.

APÊNDICE

A - QUESTIONÁRIO

Nome (opcional) _____ Idade _____

Cidade _____ Data ____ / ____ / ____

Escolaridade _____ Gênero: Fem. () Mas. () Outro ()

Cor: _____

Questão 1

Por que você resolveu praticar capoeira?

Questão 2

De que forma você conheceu esse projeto?

Questão 3

Fale das facilidades para praticar capoeira nesse projeto?

Questão 4

Fale das dificuldades para praticar capoeira nesse projeto?

Questão 5

Depois que você começou a praticar capoeira ocorreu alguma mudança? Explique?

Questão 6

Sua família gosta que você pratique capoeira? Por quê?

Questão 7

Seus amigos gostam que você pratique capoeira? Por quê?

Questão 8

O que você diria para alguém que te perguntasse se deveria praticar capoeira?

Questão 9

Você acha que existe preconceito contra os capoeiristas. Por quê?

Questão 10

Você já sofreu algum tipo de preconceito (rua, escola, festa)? Em caso afirmativo, conte como foi?

Biografias

CURRÍCULOS DOS AUTORES

Autores

Caio César Gonçalves de Souza

Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade/UESB; docente de Sociologia da SEE de Minas Gerais.

Diego Pita Ramos

Mestre em Planejamento Territorial/UEFS; graduado em Economia e graduando em Ciências Sociais.

Elizabete Gonçalves de Souza

Professora da Rede estadual de Educação no Município de Iramaia - Bahia e Mestranda em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade do Sudoeste da Bahia - UESB.

Estela Santos de Oliveira

Pedagoga e Mestranda em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade do Sudoeste da Bahia - UESB.

Gilma Souza Oliveira

Professora de Português e Literatura na Rede Estadual de ensino da Bahia. Graduada em Letras e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - campus XXIII- Seabra- Bahia. Especialista em "Teoria da Literatura e Produção Textual", pela IBRA e em " Literatura Afro-brasileira", pela FAC.

Glauber de Araujo Barroco Lobato

Professor. Coordenador de Produto no Instituto de Desenvolvimento Educacional - IDE da FGV, com atuação na gestão dos cursos de MBA On-line e Curta e Média Duração (presenciais e on-line). Mestrando em Sociologia Política pelo IUPERJ/UCAM, tendo sua pesquisa relacionada ao racismo religioso em sala de aula. Graduado em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade do Grande Rio - Unigranrio e MBA em Gestão Estratégica de Negócios e Pessoas pela mesma universidade. MBA em Marketing Empresarial pela Universidade Federal Fluminense, Especialista em Neuropsicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes e Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade São Judas Tadeu. Graduando em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá.

Heloisa de Faria Pacheco

Mestranda em Direito Constitucional e Teoria do Estado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Bacharel em Direito pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

Janete Santos da Silva Monteiro de Camargo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3673-3639>

Graduada em Letras pela Unespar-Campus Campo Mourão (1998), Graduada em Artes Visuais e Música pela Universidade Estadual de Maringá (2014, 2017). Especialista em Língua Portuguesa- teoria e prática e Educação Especial (ESAP). Atualmente é professora do quadro próprio do magistério- Secretaria de Estado da Educação e do Esporte - (SEED/ Paraná). Professora especialista. Integrante do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens (ARTEI/UEM).

José Valdir de Jesus Santana

Professor Titular, com dedicação exclusiva, do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Campus de Vitória da Conquista, onde atua como professor na Graduação e nos Programas de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade e Programa de Pós-Graduação em Ensino. Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

Katia Gomes da Silva

Mestre em Relações Étnico-Raciais pelo CEFET RJ, Pós-Graduada em Relações Étnico-Raciais e Educação pelo CEFET RJ, Pós-graduada em História da África e do Negro no Brasil pela UCAM, Pedagoga pela Unyleya e Licenciatura em História pela UCAM.

Lucileia de Souza Baptista

Possui graduação em Serviço social pela Universidade Federal Fluminense UFF (2002-2007) com ênfase em Serviço Social e Educação. Especialista em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras - IFRJ.(2018-2019); Idealizadora e contadora de histórias do Projeto "Abayomi- Encontro Precioso"; Pós Graduanda em Análise e Políticas pra População Negra - UFF (2020). Trabalha no Movimento de Mulheres de São Gonçalo. Uma entidade da sociedade civil organizada, sem fins lucrativos que tem como objetivos principais a luta em defesa dos direitos das mulheres e o enfrentamento às desigualdades e às discriminações decorrentes de sexo, etnia, credo religioso e classe social. sua principal atuação é no Núcleo Especial de Atendimento à Criança e ao Adolescente Vítimas de Violência Doméstica e/ou Sexual residentes no município de São Gonçalo. Palestrante nas temáticas de enfrentamento a violência doméstica e /ou sexual.

Maria Cristina dos Anjos Ramos

Nasceu em barra de mundo novo - Bahia em 01/01/1971. Pedagoga, pós graduada em metodologia do ensino de História e Geografia, pós graduada em coordenação Pedagógica, Especialista em história e cultura afro brasileira e indígena, contramestre de Capoeira, agente cultural.

Patricia Costa Pereira da Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e Licenciada em Pedagogia pela UFF. Pedagoga da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Paulo Henrique Barbosa Silva

Professor efetivo de Educação Básica na rede estadual de Minas Gerais; licenciatura plena em Geografia (UNIFEMM), licenciatura plena em Pedagogia (UFOP), especialista em Política da Igualdade Racial na Escola (UFOP) e especialista em Ensino de Geografia (UFVJM).

Rosicleide Nascimento Silva

Graduanda em Pedagogia/UESB e Gestão Pública/FTC.

Taís de Victa Rocha

Professora - Mestranda em Literatura Comparada do PPGCL - Programa de Pós Graduação em Ciência da Literatura UFRJ Licenciada em Letras (Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa - Universidade Estácio de Sá) Especialista em Políticas Públicas de Enfrentamento à Violência contra a Mulher (PUC-Rio) Atuação na área artística e social com a temática de Estudos da Mulher e Literatura, Deficiências e Direitos. Atuação profissional nas áreas de Imprensa, Serviços Empresariais e Saúde.

Thais Teixeira Nopres

Pós-graduada em Língua Portuguesa pela Faculdade Souza Marques, em Gestão Escolar pela Faculdade Campos Elíseos, em Neurolinguística, Educação Especial Inclusiva e Neuropsicopedagogia pelo Centro de Ensino Superior Dom Alberto. Professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro.

Wudson Guilherme de Oliveira

Mestrando em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEDUC, pela UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro). Graduado em História pelo Centro Universitário Augusto Motta – UNISUAM, Especialista em História da África e a Diáspora Africana no Brasil pela SIMONSEN, em Educação e Relações Raciais Educação na UFF/PENESB e em História e Cultura Afro-brasileira e Africana UNIAFRO Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola pela UFRRJ/LEAFRO. Desenvolve vivências como Docente das Disciplinas de História, Filosofia, Sociologia e Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA – Educação para Jovens.

ORGANIZADOR

GLAUBER DE ARAUJO BARROCO LOBATO

Professor. Coordenador de Produto no Instituto de Desenvolvimento Educacional - IDE da FGV, com atuação na gestão dos cursos de MBA On-line e Curta e Média Duração (presenciais e on-line). Mestrando em Sociologia Política pelo IUPERJ/UCAM, tendo sua pesquisa relacionada ao racismo religioso em sala de aula. Graduado em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade do Grande Rio - Unigranrio e MBA em Gestão Estratégica de Negócios e Pessoas pela mesma universidade. MBA em Marketing Empresarial pela Universidade Federal Fluminense, Especialista em Neuropsicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes e Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade São Judas Tadeu. Graduando em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá. Possui vasta experiência em Educação, iniciando por sua formação no Ensino Médio Normal (Formação de Professores), atuando na docência de turmas de ensino fundamental e educação especial, no Centro Educacional Conviver, além de ser fundador do Espaço Multidisciplinar Ideias do Saber, direcionado ao desenvolvimento integral de crianças, jovens e adultos. Na gestão, possui experiência na coordenação executiva com atuação nas áreas de treinamento e desenvolvimento, comunicação interna, comercial e gestão de produto, passando por empresas como Atento Brasil, Bradesco Seguros, Banco Bradesco e FGV. Professor convidado de cursos de Pós Graduação e Extensão da Unigranrio, Unisuam, IFMG (Campos Arcos) e IPN - Instituto Pretos Novos, e revisor dos periódicos ForScience do IFMG e Sacrilegens da UFJF, em temáticas relacionadas à Educação e Aprendizagem, Cultura, Religião e Sociedade, Gestão, Treinamento e Desenvolvimento de Pessoas.

ISBN 978-65-994079-0-1

9 786599 407901

